

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dynamika malých skupin

Dynamics of small groups

Vedoucí práce:

prof. PhDr. Beáta Krahulcová, CSc.

autorka:

Nina Ledvinová

2010

Anotace

V diplomové práci „Dynamika malých skupin“ se zabývám tematikou malých skupin. Úvodní část se věnuje především charakteristice malých skupin, členění a vzájemnému působení. V druhé části se zaměřuji na význam programu Primární prevence na žáky samotné. Poukazuje na důležitost primárních programů na ZŠ, které pomáhají zlepšovat spolupráci a vztahy ve třídě. Praktická část je založena na mých zkušenostech v Křesťansko pedagogické poradně, kde jsem dva roky spolupracovala se ZŠ v rámci programu Primární prevence na ZŠ. Z pohledu sociálního pracovníka bylo cílem výzkumné části zjistit, zda tento program pomohl zlepšit vztahy mezi dětmi ve věkovém rozmezí dvanácti až třinácti let.

Dále jsou definovány klíčové pojmy, které s tematikou souvisí – hierarchie, společenství, skupinové normy, konformita, deindividualizace, anonymita, individualismus a jiné.

Annotation

In my thesis „Dynamics of small groups“ I deal with the topic of small groups. In the first part I focus on the characteristics of small groups, their segmentation and interaction. In the second part I look closer at the impact of the programme Primary prevention on the pupils themselves. It shows the importance of primary programmes at the primary school, which help to improve the cooperation and relations in the class. The practical part is based on my experience at the Christian-pedagogic counselling centre, where I engaged for two years in the cooperation with a primary school within the frame of the Primary prevention programme at the primary school. From a social worker's point of view the aim of the research part was to investigate whether this programme helped to improve the relations among the pupils of 12 - 13 years of age.

Moreover, several key definitions concerning the topics are presented – hierarchy, community, group norms, conformity, de-individualization, anonymity, individualism and others.

Klíčová slova:

Skupiny; charakteristika skupin; členění skupin; práce se skupinou; integrace v rámci skupiny vznik skupiny; jedinec; členství; rodina; normy.

Key words:

Groups; characteristics of groups; segmentation of groups; work with groups; integration within a group; creation of a group; individual; membership; family; norms.

Prohlášení

*„Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem *Dynamika malých skupin* napsala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.“*

V Praze dne 8.3.2010

Nina Ledvinová

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce, PhDr. Beátě Krahulcové, CSc., za její spolupráci, odborné rady a cenné připomínky, za její trpělivý přístup i psychickou podporu. Také děkuji za pomoc svému příteli a za podporu a trpělivost celé své rodině a přátelům.

Obsah

Úvod.....	1
1 Malé skupiny	2
1.1 Definice malých skupin a její motivace	2
1.2 Taxonomie malých a sociálních skupin	3
1.3 Funkce malých skupin.....	4
1.4 Charakteristiky malých skupin.....	5
1.5 Malé skupiny jako předmět studia	6
1.6 Utváření malých skupin.....	6
2 Normy & konformita.....	8
2.1 Skupinový konformismus.....	9
3 Deindividualizace a anonymita.....	12
3.1 Vliv skupiny na jedince.....	13
3.2 Atraktivita skupiny & míra vlivu na jedince.....	15
4 Fenomén konfliktu & skupinová soudržnost	17
4.1 Taxonomie skupinového členství.....	20
4.2 Autorita & skupinové myšlení	21
5 Struktura malé skupiny & sociometrie.....	22
5.1 Blíže k pozicím, statusům a rolím.....	23
5.2 Vůdcovství v malé skupině	25
5.3 Struktura komunikace ve skupině	29
6 Skupiny z pohledu sociálního pracovníka	32
6.1 Speciální techniky sociální práce	33
6.2 Skupinová dynamika	35
7 Příprava v Křesťanské pedagogicko-psychologické poradně.....	38

7.1	Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna (KPPP)	38
7.2	Etický kodex činnosti lektora primární prevence.....	42
8	Šetření účinnosti programu Primární prevence pro dynamiku malé skupiny	44
8.1	Problém, cíl a úkoly šetření.....	44
9	Jednotlivé techniky	47
9.1	Třicetičlenná skupina dětí ve věku 12let.....	48
9.2	Třicetičlenná skupina dětí ve věku 13let.....	52
10	Výsledky šetření a jejich interpretace.....	57
10.1	Výsledky práce v bloku 1	57
10.2	Výsledky práce v bloku 2	58
10.3	Výsledky práce v bloku 3	59
10.4	Výsledky práce v bloku 4	60
ZÁVĚR.....		61
<i>SHRNUTÍ</i>		<i>62</i>
<i>SUMMARY</i>		<i>62</i>
Seznam použité literatury.....		63
Seznam příloh		64

Úvod

Již na počátku socializace člověka a na začátku života jedince stojí sociální skupina. Skupina ve své uzavřenosti poskytuje pocity jistoty, spjatosti a příbuznosti, kterých je potřeba hlavně při vývoji v dětství a adolescenci. Člověk se tedy již od narození postupně stává členem nějaké skupiny (rodina, škola, zaměstnání aj.) a do konce života nemůže uniknout vlivům své skupinové příslušnosti. Žádný člověk v moderní době nežije ve společnosti ojedinele, ale v závislosti na jiných osobách, k nimž si vytváří vztahy a pouta (nebo odpor a distanci), které utvářejí a poznamenávají jeho život a psychiku. Od rána do večera se odehrává větší část našeho bdělého života uprostřed skupiny. Některé skupiny, jejichž součástí se stává, si člověk volí (přátele), jiné se pro něho staly volbou (zaměstnání) a některé jsou mu údělem (rodina, příbuzní). Povaha těchto skupin se řídí charakteristickými rysy jejich členů a to do té míry, že tyto skupiny ovlivňují postoje a osobnost svých členů. Člověk se po celý život nemůže vymanit z vlivů skupin. Ať je jeho osobnost sebesamostatnější a silnější, přesto jej utvářejí obecně sdílené formy a názory jeho skupin. Skupina je na jedné straně stabilizátorem uspokojování potřeb jedince, zatímco na druhé straně je pro něho zdrojem frustrací a stresových situací, v nichž se jedinec často obtížně rozhoduje. Člověk vstupuje do skupin a v procesu zespolečňování skupina „vstupuje“ do člověka. I když různí autoři definují skupinu z různých hledisek, panuje v podstatě shoda v základních vlastnostech. *Skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům. Ze společných cílů vyplývá podobnost hierarchie hodnot členů skupiny. Cílů se dosahuje dlouhodobou interakcí a kooperací, která se řídí skupinovými normami a při níž se vytváří relativně stálá struktura vztahů mezi členy skupiny, v nichž jednotlivci zaujímají různé pozice a přijímají role.* (HRABAL, 1992 s. 4)

1 Malé skupiny

1.1 Definice malých skupin a její motivace

Sociální psychologie rozlišuje:

Společenství: soubor osob, které se více či méně náhodně sešly (např. cestující ve vlaku).

Skupiny: jsou tvořeny osobami, které mají něco společného (charakteristiku, cíle, ...).

Definice skupin a jejich taxonomie není v sociální psychologii jednotná. Za běžně používaný můžeme považovat rozklad *na dvě třídy*:

Velké skupiny: osoby s nějakou společnou demografickou charakteristikou (např. důchodci). detailně jsou zkoumány sociologií (nikoliv tedy sociální psychologií).

Malé skupiny: tvoří osoby, které se navzájem znají, vzájemně komunikují a jsou formálně či neformálně integrovány nějakým společným cílem (např. školní třída, rodina). Nejmenší malou skupinou je *dyáda* (dvojice). Přesto někteří soc. psychologové používají jiná dělení (např. na *psychologické skupiny*, které lze považovat za speciální případ malých skupin, a *společenské organizace*). Jiní vědci zase upouštějí od přívlastku *malá*. Ze sociálního hlediska je sociální skupina specifickým sociálním útvarem, vytvářený různým počtem jedinců a vždy určitým způsobem tak, že jedinci k sobě patří nebo jsou přiřazováni. S. s. je souborem jedinců, kteří se odlišují podle nějakého znaku od jiných.

Uveďme si nyní některé základní rysy malých skupin (sec. cit. SADER, 1979, in: NAKONEČNY, 2009, s.384):

členové se prožívají jako k sobě patřící

členové se explicitně definují jako k sobě patřící

členové sledují společné cíle

členové sdílí normy a předpisy chování pro určitou oblast činnosti

členové mají mezi sebou více interakce než navenek

členové se identifikují se společnou vztažnou osobou

členové jsou prostorově nebo časově odděleni od ostatních individuí širšího okolí

Vyjděme z těchto rysů a rozumějme malou skupinou: **jedince, kteří se vzájemně znají, interagují v rámci společných cílů, norem a propojených rolí a mají vědomí "my"**. Přičemž vědomí "my" není specifické pouze pro malé skupiny (viz např. "my důchodci"). U sociální skupiny je jednotkou horizontální diferenciaci. Pojem se objevuje po francouzské revoluci k označení jiného než stavovského (tj. vertikálního) členění. Rozlišuje se s. s. v širším smyslu a užším smyslu.

1.2 Taxonomie malých a sociálních skupin

Neformální vs. **formální**: příslušníci neformálních skupin jsou integrováni neformálně, tj. psychologicky (např. emocionálně), vznik skupin je spontánní. Příkladem může být hospodská sešlost, ale můžeme sem zahrnout i rodinu. Formální skupiny jsou umělé, jedinci v nich jsou integrováni formálně stanovenými úkoly nebo seskupeni podle určitých znaků. Příkladem může být školní třída – žáci seskupeni podle věku, bydliště, jména, ... Nicméně i ve formálních skupinách se mohou vytvářet neformální podskupiny.

Primární vs. **sekundární**: někteří sociologové unifikuji primární skupiny s neformálními a sekundární s formálními. Obecně primární jsou ty skupiny, které mají fundamentální význam pro existenci a ideály individuí. Vyznačují se intimními vazbami mezi jedinci a jejich přímou kooperací a dále tím, že poskytují svým členům zásadní formativní zkušenosti. Abychom porozuměli chápání výrazu "my" v případě primárních skupin, uveďme si následující úvahu

(sec. Cit. COOLEY, 1902, in: NAKONEČNÝ, 2009, s.385): "*Psychologicky vzato vede intimní spojení mezi členy až k určitému smíšení osobností ve společný celek... Tento celek může být nejjednodušeji popsán tak, že jej lze označit jako **my**: obsahuje v sobě onu sympatii a onu vzájemnou identifikaci, jejímž je "my" přirozeným výrazem.*" Klasickým příkladem primární skupiny může být rodina nebo náboženská skupina.

Členské vs. **referenční**: do členské skupiny jedinec fakticky patří, referenční skupiny jsou skupiny preferenční. Do *pozitivně referenční skupiny* jedinec přísluší rád nebo by chtěl příslušet (např. studenti prestižní školy), do *negativně referenční skupiny* naopak příslušet nechce nebo by nechtěl (např. skupina vězňů).

Mluvíme-li o skupinách, musíme ještě rozlišovat pojmy **ingroup** a **outgroup**. Ingroup se používá k označení vztahu mezi individui participujícími na daném organizačním systému, kdežto outgroup se používá k označení všech jedinců mimo daný systém. (tamtéž)

1.3 Funkce malých skupin

Skupinová příslušnost provází člověka celý život (rodina – prvotní socializace, později školní třída, pracovní kolektiv, zájmový kolektiv, manželství a vlastní rodina, ...). Tato celoživotní skupinová příslušnost je zdrojem sociálních vazeb a sociálních vlivů. Chce-li člověk ve skupinách obstát (a to většinou musí, protože vytvářejí jeho životní zázemí), musí se přizpůsobit standardům, které se v životě skupin uplatňují nebo opustit nevyhovující skupinu a najít si jinou. Základní funkcí malých skupin tedy je umožnění uspokojování sociálních potřeb člověka a poskytnutí srovnávacího rámce pro jeho postoje a jednání. Utvářejí jeho pojetí sociální reality a sociálních rolí, umožňují mu internalizaci určitých norem, standardů a hodnocení. Jde o tzv. **normativní** a **srovnávací** resp. **afektivní** a **instrumentální** funkce malých skupin. Přitažlivost skupiny pro jedince je přímo

úměrná míře uspokojování těchto potřeb. Při velké míře se stává skupina pro jedince zdrojem odměn, čímž se dále zvětšuje fixace jedince na skupinu. Prostředkem k vstřípení hodnot skupiny jedinci je **kontrolní funkce** skupiny, poskytování zpětné vazby. Dle (sec. cit. MUELLERA a THOMASE, 1974, in: NAKONEČNÝ, 2009, s.387), „navlékne-li si někdo ráno dvě různé ponožky a je ženat, s pravděpodobností 9:1 s tím nedojde ani z domu; není-li, dojde s tím tak nanejvýš na své pracoviště.“

1.4 Charakteristiky malých skupin

Na základě **autonomie** funguje skupina nezávisle na jiných skupinách.

Na základě **kontroly** řídí skupina chování individuí.

Na základě **flexibility** jsou aktivity skupiny řízeny spíše neformálními než pevně stanovenými pravidly.

Na základě "**hédonického tónu**" je skupinová příslušnost spojena spíše s příjemnými než nepříjemnými pocity.

Na základě **homogeneity** jsou si členové skupiny podobní z hlediska sociálně relevantních znaků.

Na základě **intimity** se hodnotí úzká osobní známost mezi členy skupiny.

Členi skupiny jsou **závislý** na své skupině.

Participace znamená, že členové investují čas a úsilí do skupinových aktivit.

Permeabilita vyjadřuje otevřenost skupiny pro nové členy.

Orientace na jediný skupinový cíl se nazývá **polarizace**.

Potenci nazýváme význam skupiny pro její členy.

Pokud jsou znaky skupiny po delší dobu stabilní = **stabilita**.

Stratifikace vyznačuje pozice členů v hierarchii statusů.

Pokud členové skupiny fungují jednotně nazýváme to **přílnavost (viscidity)**.

Důležitá je pro počet členů skupiny velikost.

1.5 Malé skupiny jako předmět studia

Malé skupiny zkoumá zejména *sociální psychologie* a *sociologie*. Důležité však jsou i pro jiné humanitní obory. Rozdíly v přístupech těchto dvou disciplín lze charakterizovat tak, že sociologie zkoumá **malé skupiny jako celek** (jako společenský fenomén, např. rodinu), kdežto sociální psychologie se zabývá **chováním osob ve skupinách**. Často se však oba pohledy překrývají, protože sociologie nemůže odhlédnout od sociálně psychologických jevů ve skupinách, a sociální psychologie zase nemůže odhlédnout od skupiny jako fenoménu s určitou strukturou, charakteristikou a funkcemi.

1.6 Utváření malých skupin

Již jsme uvedli, že formální malé skupiny vznikají výběrem podle určitých kritérií, kdežto neformální skupiny jsou produktem interakcí mezi individui, podmínkem k čemuž může být např. fyzická nebo názorová blízkost. Taktéž si připomeňme, že neformální podskupiny se mohou utvářet i ve formálních skupinách (ve školní třídě se např. vytvoří podskupina spolužáků na základě výběrových přátelských vztahů, což se projevuje různými způsoby – počínaje častějšími interakcemi až po to, že např. na školní výlet jedou členové dané podskupiny ve stejném kupé). Pro vytváření takových skupin (např. party dospívajících) jsou nejrůznější motivy (společné zájmy, atraktivita programu skupiny, charisma vůdce – viz později, ...). Co se týká skupinových norem a rolí, v případě formálních skupin jsou předem dány (nejrůznější úkoly, předpisy, funkce ...), v případě neformálních se vytvářejí v průběhu společných činností jako nepsané požadavky na postoje a chování členů skupiny. Avšak i ve formálních skupinách (např. pracovních) se může spontánně vytvářet systém nepsaných norem, statusů a rolí. Podstatným aspektem pro vytváření a fungování skupiny je vzájemná závislost osob, které ji posléze tvoří. Podstatou početnější malé skupiny může být dyáda, k níž se postupně přidávají další

osoby, může to být i silný jedinec, který k sobě přitahuje nebo-li láká další jedince, což je typické pro vytváření gangů. Ovšem i malé skupiny se společensky žádoucí činností jsou často vytvářeny kolem *aktivistů*, kteří druhé strhávají k této činnosti (a to nejen pracovní).

2 Normy & konformita

S utvářením neformálních (pod)skupin dochází k vytváření *skupinových norem*, které kontrolují chování členů skupiny, aby bylo v souladu se skupinovými cíli. Činí tak pomocí *pozitivních* a *negativních sankcí*. Za *konformní* chování jsou členové odměňováni (např. projevy uznání), za *nonkonformní* jsou různými způsoby trestáni – od posměšků až po fyzické napadení. Přestože jsou tyto normy určeny především pro kontrolu chování jedinců ve skupině, mohou se projevovat i v chování jedinců mimo skupinu. Jako příklad těchto norem si uveďme příklad z vlastních pozorování (sec. cit. G.C. HOMANSE ,1950, in: NAKONEČNÝ, 2009, s.390), která jsou ovšem platná všeobecněji:

a) nesmí se pracovat příliš málo; kdo tak činí, je "ulejvák"

b) nesmí se pracovat příliš mnoho; kdo tak činí, je "šplhoun"

c) nadřízenému se nesmí prozradit nic, co by poškodilo spolupracovníka, kdo tak činí, je „práškač“

d) nesmí se projevovat žádná nadřazenost ani nápadná oficióznost

Společným jmenovatelem prvních tří norem je **solidarita**, která tvoří páteř všech norem malých skupin. Např. ve školní třídě se kromě jiného projevuje "povinností" napovídat spolužákovi, neprozradit jeho přestupky proti školnímu řádu učiteli; kdo by tak učinil, je bonzák a třída by jím opovrhovala. Kdo by veřejně žaloval učitele, byl by třídou zcela zavržen a o možná přestávce zbit. Komplementární k normám je **konformita**, která vyjadřuje fungování norem a jejich obecnou a závaznou platnost. Konformní chování je chování v souladu s normami, chování přizpůsobené požadavkům. S růstem pocitu sounáležitosti se skupinou se konformita stává přirozenou a jedinec ji nepocítuje jako vnější tlak, kterému se musí podřizovat, ale jako samozřejmost. Jedinec, který je s cíli skupiny plně integrován, pocítuje konformní chování jako správné

a závazné (někdy se hovoří o *automatizované, nevědomé konformitě*. S konceptem normy jsou spojeny i koncepty pozice, role a statusu. *Pozice* označuje místo ve vztahném poli (např. pozice nadřízeného v podniku). Na pozice jsou kladeny určité požadavky a lidé na určité pozici hrají určité *role*. S rolí jsou spjata určitá očekávání, požadavky na vystupování. S určením role je pak spojen *status*, který předpokládá určité specifické společenské charakteristiky jedince (kromě pozice resp. funkce je to věk, pohlaví, fyzická síla, ...). Normy samotné jsou primárně spojeny s rolí a statusem osoby, nikoliv s osobou samotnou. Normy jsou odvozovány od hodnot skupiny, liší se stupněm vyžadované konformity (tj. "přísností"). Normy mohou být různě klasifikovány (např. obecně platné, "absolutní", společenské, individuální, ...). Příkladem obecně platné normy ve skupině je solidarita, která však může mezi lidmi různých statusů vést ke konfliktu (např. pro učitele je většinou solidarita mezi žáky nevýhodná). Některé normy mohou být diferencovány podle statusu (např. větší tolerance vůči ženám a starším osobám.)(„tamtéž“)

2.1 Skupinový konformismus

„Konformismus můžeme definovat jako **změnu chování nebo mínění nějaké osoby, vyvolanou skutečným nebo domnělým tlakem ze strany nějaké osoby nebo skupiny**“ (sec. cit. ARONSON, 1972, in NAKINEČNY, 2009, s.392).

Konformismus má řadu významných funkcí, především udržuje ideovou a akční jednotu skupiny. Uveďme si některé faktory skupinového konformismu:

- a) atraktivnost skupiny, která je dána způsobilostí skupiny uspokojovat potřeby jedince
- b) možnosti negativních skupinových sankcí vůči jedincům, kteří jsou nekonformní
- c) autorita skupiny v očích jedince kredit skupiny, jehož jedním aspektem je přesvědčení jedince, že skupina jedná správně a přiměřeně

Míra odmítání nekonformních jedinců se liší v závislosti na jejich **pozici** ve skupině a na **významu** nekonformního chování pro činnost skupiny. Čím je skupina více jednotná, tím více odmítá nekonformní jedince. Obecně je konformní jednání účelové, umožňuje totiž jedinci **setrvat ve skupině** a být za ně **odměňován**. Existuje však také **konformismus jako znak osobnosti** zahrnující poslušnost, zdvořilost a sebedisciplínu. Tento typ konformismu má také vztah k **úzkosti**, protože nekonformní jednání může vyvolávat úzkost, konformní ji redukuje. odíváme-li se blíže na charakteristické rysy konformistů, výzkumy prokázaly, že konformisté jsou výrazně méně inteligentní než nezávislé osoby a vykazují větší sklon k rigiditě poznávacích procesů a k myšlenkové chudobě. Dále mají slabší sebevědomí, sklony k pocitům osobní méněcennosti a nedostatečnosti. Chybí jim sebedůvěra. V mezi osobních vztazích jsou více pasivní a sugestibilní, nedůvěřiví, závislí, v hodnocení projevují více konvenčnosti a moralismu než nezávislé osoby. Konformismus může také vycházet z konfliktu dvou tendencí: vlastního postoje a snahy vyhovět druhým, proto také záleží na postoji subjektu ke zdroji tlaku ke konformnímu chování. Spolu s předchozími tvrzeními pak konstatujeme, že **vliv skupiny na konformismus** je větší, když se skupina skládá ze specialistů

- když členové skupiny jsou pro jedince významnými osobami

- když jsou členové skupiny podobní jedinci

Také si připomeňme známou skutečnost (experimentálně byla potvrzena (sec. cit. ASCHEM, 1951, in: NAKONEČNÝ, 2009, s.393), že je-li tlak skupiny v rozporu s názorem jedince, míry jeho konformismu ubývá s přibýváním podpory jeho názoru. Závěry z toho učiněné (sec. cit. ARONSON, 1972, in: NAKONEČNÝ, 2009, s.393) poukazují na dva důvody konformismu:

- chování druhých mohlo jedince přesvědčit, že jeho prvotní oceňování bylo chybné

- jedinec chce uniknout trestu ve formě odmítnutí nebo výsměchu skupiny nebo získat

odměnu ve formě akceptace či přízně ze strany skupiny

První důvod, tj. konformismus vycházející z pozorování druhých za účelem získání informací o vhodném vlastním způsobu jednání, má obvykle vážnější důsledky než konformismus směřující k získání akceptace či vyhnutí se trestu. Problém konformity vystupuje v několika rovinách. Být konformní s nějakou skupinou (třeba skupinou přátel), nemusí vůbec znamenat být konformní (např. když onu skupinu tvoří anarchisté). Pojem konformita často mívá pejorativní akcent, stejně tak má ovšem tento akcent pojem *deviace*, který znamená odchylku od nějaké konvence, resp. *nonkonformismus* ve vztahu k nějaké kategorii norem. („tamtéž“)

3 Deindividualizace a anonymita

Deindividualizace vyjadřuje ztrátu individuality. Je vytvářena konformismem a rozumí se jí situace, v níž dochází k opuštění chování, které je skupinou utlumováno (např. povyšování se). Jedinci se nevnímají jako jedinci, ale jako anonymní osoby. Anonymita má velmi negativní důsledky, protože vnímá-li se jedinec uvnitř skupiny sám jako anonymní, pak má tendenci k prolomení skupinových norem a k přenášení odpovědnosti (necítí se odpověden za činnost skupiny). Byl proveden pokus se skupinou studentek, které při navození anonymního prostředí (pytel na hlavě) udělovaly několikrát více elektrošoků než individualizovaně. Z hlediska školní praxe si je třeba uvědomit, že **chování žáků ve skupině je zcela odlišné od chování žáků jako jednotlivců, což může vést k některým nežádoucím jevům, např. šikaně, a to i od žáků, kteří jinak s takovými postupy nesouhlasí, ale jsou k nim vedeni konformitou, snahou splynout se skupinou, či se jí zalíbit.** V této souvislosti je třeba zmínit i **problém žáků neintegrovaných do struktur třídy**, protože jak tvrdí (sec. cit. ZIMBARDO, 1983, in: NAKONEČNÝ, 2009, s.394): "Život mezi cizinci, s nimiž se pěstují jen povrchní a neosobní kontakty, může vést k apatii, odcizení a cynismu, aby se zvládla zátěž z vytvořené psychické distance a neakceptování."

Spíše než v malých skupinách přichází anonymita v úvahu ve velkoměstech. Zde se s anonymitou zmenšuje šance, že sociálně užitečné chování bude přímo odměněno a antisociální potrestáno. Snadno může vzniknout pocit ve smyslu: "Nikdo o mně neví a nestará se o mě, proč bych se já měl starat o někoho jiného?!" . V podmínkách anonymity se tedy zvyšuje pohotovost k agresivnímu a antisociálnímu jednání. Takové podmínky (např. různé karnevaly v maskách, uniformy či jednotný vzhled např. skinheadů) jsou rájem pro agresivně založené jedince, protože se mohou agresí beztrestně odreagovat. („tamtéž“)

3.1 Vliv skupiny na jedince

Vliv skupiny na jedince závisí na celé řadě činitelů, na situačních podmínkách, na struktuře a vlastnostech skupiny, na osobnosti jedince, který je vlivu vystaven a dalších. Experimentálně se zkoumal především vliv na mínění, méně na chování, ačkoliv tento vliv je důležitějším problémem. V experimentech, při nichž byla u pokusných osob registrována kožně-galvanická reakce, se zjistilo, že osoby, jejichž mínění se liší od mínění většiny, vykazují úzkost, změna původního mínění v konformní je obrana proti úzkosti. Pro malé skupiny je typické, že jsou schopny **zdlouhavého boje proti členům, kteří se konformitě nechtějí poddávat** (tj. jsou z tohoto hlediska deviantní). Poznamenejme, že u velkých skupin tvrzení neplatí, jak dokazují rychlé procesy a likvidace z dob fašismu či komunismu. Pokusy Festingera a Thibauta (sec. cit. FESTINGERA a THIBAUTA, 1951, in: NAKONEČNÝ, 2009, s.395) ukázaly, že jedinci s deviantními postoji, ve skupinové situaci (diskusi) **ve skupině s vysoce jednotnými postoji** byli předmětem četných komunikací ze strany členů skupiny, v nichž byli vystaveni silnému tlaku ke konformnímu postoji. Komunikace zde sloužila k homogenizaci skupinového mínění, a teprve když se ukázalo, že je vyvinutý tlak skupiny neúspěšný, komunikace se značně zmenšila a objevilo se zamítání deviantů. Homogenními skupinami jsou tedy deviantní jedinci zamítáni, ale zpočátku na ně skupina koncentruje svůj tlak a zabývá se jimi více než ideálními členy. Skupiny méně homogenní, kde se vyskytují frakce, nemohou vyvíjet tak silný tlak, protože se jedinec může uchýlit k frakci.

Zamyslíme-li se nad významem homogenity pro školní praxi, znakem homogenní skupiny je značná akceschopnost, což může být pro učitele výhodné, protože lze se soudržnější třídou dělat více věcí (např. snadná dohoda ohledně výletu nebo zkoušení), ale také nevýhodné, protože je více podroben tlaku třídy. Soudržnost třídy také implikuje **potlačování individualismu** žáků, což může vést ke sklonu k průměrnosti, čímž myslíme snahu horších žáků o zlepšení (za

určité pomoci třídy) a naopak lepších žáků o zhoršení, v obou případech proto, aby "zapadli". V konečném důsledku to může vést k **zanedbání rozvoje talentovaných žáků**, kteří se buď mohou bavit, spolupracovat a hrát si s ostatními, ale musejí se jim přizpůsobit, nebo se mohou věnovat rozvoji svého talentu, ale přinejlepším zůstanou "na okraji", popř. se stanou přímo terčem posměchu/útoků ze strany třídy.

Proto jsou homogenní třídy jako skupiny daleko více citlivé na odlišnosti (v chování, postojích, ale i inteligenci nebo vzhledu apod.) jednotlivých žáků, než třídy rozdělené na četné frakce a skupinky názorově i sociokulturně blízkých jedinců, což vytváří daleko příznivější podmínky pro vznik odpadlíků a žáků "na okraji", kteří se nechtějí a/nebo nemohou do třídních struktur začlenit, a v konečném důsledku to může vést k nebezpečí šikany a odcizení některých jedinců, jak bylo zmíněno výše. Vzhledem k tomu, že soudržnost a jednotnost třídy má také, jak bylo uvedeno výše (a bude obšírněji níže), některé žádoucí vlastnosti, autor se domnívá, že by bylo vhodné sestavovat třídy (tj. formální skupiny) z jedinců sociokulturně a inteligenčně blízkých, protože se tím zvýší pravděpodobnost vytvoření soudržné třídy bez nutnosti nepřijatelných tlaků na jedince a omezí se tím vznik odpadlíků a rádoby-zrádců (např. ve třídě žáků s matematickologickou inteligencí se nikomu nebudou posmívat za tuto inteligenci, či ve třídě Rómů se nikdo nebude nikomu posmívat, že je Róm). Na možnou námitku, že pak k takovéto nevraživosti dojde na nějaké vyšší úrovni (např. města), nelze přistoupit, protože dosáhnout přirozené soudržnosti ve větších skupinách je téměř nemožné a lidé z odlišných sociokulturních skupin nemají povětšinou důvod k vzájemné interakci. Jinými slovy, homogenita a soudržnost je tím důležitější, čím častěji se spolu lidé vídají a potřebují spolupracovat.

Vraťme se ale k sociální psychologii. Zvláštním jevem skupinového vlivu na jedince je tzv. **sociální zahálení** (social loafing), čímž se myslí, že jedinec

pracující ve skupině podává menší pracovní výkon, než když pracuje samostatně. Avšak jde o případy, kdy dosažený výsledek je společný, když se výsledky práce nedají zjistit a když je pro něho nezajímavá a nevýznamná. Pro učitele z toho plyne: nikdy nezadávat skupinovou práci, která by se hodnotila pouze jako celek, ale snažit se vždy předem jasně deklarovat, že primárně bude každý hodnocen za práci, kterou odvedl, samostatně, ale samozřejmě s možností sekundárně ohodnotit práci jako celek, čímž se ohodnotí schopnost skupiny domluvit se a spolupracovat. („tamtéž“)

3.2 Atraktivita skupiny & míra vlivu na jedince

Nejvýznamnějším činitelem skupinového vlivu je zřejmě **atraktivita skupiny**: skupinou nejsilněji a nejslaběji přitahovaní členové tíhnou nejčastěji a nejintenzivněji ke konformnímu chování, zatímco pro nekonformní jedince skupina většinou je částečně atraktivní a částečně neatraktivní. Je-li jedinec na členství ve skupině silně zainteresován, má na něj skupina větší vliv (např. na žáka, pro něhož je studium důležité, má škola (zastoupená učitelem) větší vliv než spolužáci a naopak, nebo, záleží-li studentovi na obhájení diplomky, bude se ji snažit napsat konformně vůči požadavkům, byť nemusí se všemi souhlasit – viz níže). S přibývajícím atraktivitou skupiny se zvyšuje i její tlak, resp. tendence jedince chovat se konformně se skupinovými požadavky (např. prestižní škola resp. učitel má na své žáky větší vliv než obyčejná resp. nekvalitní či neoblíbený).

Uvedme si nyní některá pozorování ohledně **podléhání tlaku skupiny** (sec. cit. KRECH, 1969, in: NAKONEČNÝ, 2009, s.398): „příslušník skupiny často podlehe tlaku, i když je očividně názor skupiny nesprávný jedinec může podlehnout i takovému tlaku, který má pro něj osobní význam (např. jen 18% vysokoškoláků souhlasilo soukromně s názorem, že svoboda slova je privilegium, které může společnost v situaci ohrožení zrušit, ale v experimentální situaci, kdy byli vystaveni skupinovému tlaku, souhlasilo s tímto

názorem 58% těchto vysokoškoláků) skupinovému tlaku podléhá jedinec více u složitějších problémů než u jednodušších v konformismu se projevují značné interindividuální rozdíly: někteří jedinci jsou téměř absolutně konformní, jiní téměř absolutně nekonformní. Rovněž v opakovaných pokusech se skupinovým tlakem podléhají někteří jedinci tlaku více podruhé než poprvé, jiní naopak v dalších pokusech bývají odolnější. „Co se týká průběhu konformismu v čase, někteří jedinci se stávají stále více konformními, jiní stále více nekonformními, většina jedinců však v některých pokusech skupinovému tlaku podléhá. Někteří jedinci, kteří se po pokusech ocitnou mimo skupinu, mají tendenci vracet se ke svým původním vlastním názorům a efekt skupinového tlaku se zmenšuje, ale docela nezmizí nikdy. Množství této setrvačnosti je individuálně zřetelně odlišné. („tamtéž“)

4 Fenomén konfliktu & skupinová soudržnost

Konformismu protikladný je *fenomén konfliktu*, který v sociálně psychologické rovině vystupuje především v dyádách a ve vztahu jedinec-skupina, někdy i jako záležitost meziskupinová. Konflikt znamená střetávání neslučitelných tendencí. Ke konfliktu mezi jedincem a skupinou dochází, když skupina frustruje dosažení cílů, které jedinec má (např. když žák se chce něco naučit, ale třída ho považuje za šprta) či naopak, když jedinec blokuje dosahování cílů skupiny (např. když třídy mezi sebou soutěží ve sběru šípků, ale některý z žáků nenasbírání nic). Jde tedy o dva druhy konfliktů podle toho, zda je překážkou skupina nebo její člen. Také mezi členy malé skupiny vystupují vztahy přátelství a nepřátelství, resp. sympatie a antipatie, a jevy kooperace, soutěživosti a konfliktu. Někteří vědci soudí, že konflikt má vztah ke skupinové solidaritě: Solidarita ve skupině se upevňuje soupeřením s jinými skupinami, ale také v souvislosti s atraktivitou skupiny a její vnitřní soudržností. Když je k řešení nějakého problému nutné rozhodnutí většiny členů skupiny, dochází k vzájemné podpoře a vylučování těch, kteří mají jiné mínění a nechtějí sdílet postoj většiny (typickým příkladem je česká politika minimálně od válečných let po současnost). V takovém případě dochází k růstu solidarity mezi většinou příslušníků skupiny a upevňuje se i vzájemná závislost mezi nimi. Jedinci, kteří mínění většiny nezastávají, se ocitají v konfliktu se skupinou. Pro **výkonnost** skupiny je důležitá *míra* její *soudržnosti (koheze)*, která může být vymezena výrokem *táhnout za jeden provaz*. Čím více členů skupiny "táhne za jeden provaz", tím je produktivita skupiny větší (u pracovních skupin to je ještě podmíněno integrací skupiny s cíli podniku). Na tomto místě si neodpustím malý exkurs do teorie týmů, který však může mít relevanci i pro pedagogiku: v týmu mohou existovat *tři druhy myšlení*:

Taktické myšlení: při tomto způsobu myšlení jsou členové týmu už schopni vidět problém jako celek, nicméně každý jej "tlačí" směrem, který je mu blízký a

který považuje ze svého pohledu za vhodný, takže dochází k přetlačování problému do různých směrů a dosažení pozitivního výsledku je také obtížné.

Operativní myšlení: je nejběžnějším ale také nejhorším typem myšlení; když má tým vyřešit nějaký úkol, jeho členové se plácají uvnitř problému a téměř chaoticky (vznešeně řečeno operativně) činí nějaké akce s úmyslem problém řešit. Bohužel často jsou akce jednotlivých členů týmu, či dokonce i stejného jednotlivce v různém čase, protisměrně působící a pozitivní výsledek se těžko dostaví.

Strategické myšlení: je nejlepším způsobem myšlení, ovšem zejména v českých podmínkách jsou na něj lidé málo zvyklí (na západě jsou lidé k tomuto myšlení vychováni již od školních let), proto se ve většině týmů nedaří jej aplikovat. Při strategickém myšlení jsou stejně jako v předchozím případě členové týmu schopni vidět problém jako celek, navíc však jsou schopni vidět i (společný) cíl a problém společnými silami tlačit k tomuto cíli. Principy tohoto myšlení jsou: definice cíle, efektivní poznání cílů, jevů a souvislostí, schopnost dohody a dodržování dohody, plán postupu k cíli. (sec. cit. WRIGHT, 1943/44, in: NAKONEČNÝ, 2009, s.399)

Z čehož vyplývá, že by se měli těmito principům mladí lidé učit: např. aby se uměli dohodnout a pak danou dohodu dodržovat (velký problém v současné české společnosti), aby byli schopni rozpoznávat kauzalitu jevů a v neposlední řadě, aby byli schopni vidět problém jako celek (odstrašujícím příkladem je běžně praktikované výhradně paměťové učení bez znalosti souvislostí, např. je známo, že když se řekne Pythagorova věta, tak si sice téměř každý žák vybaví $a^2 + b^2 = c^2$, téměř nikdo však nejen neví, co to znamená (natož proč to platí, popř. souvislosti vzniku atd.), ale většina má zafixovány i proměnné v podobě právě těchto písmen a napsat jiné je pro velkou část žáků nepřekonatelným problémem. Konflikty mezi členy skupiny se nemusí týkat skupinových cílů, může jít o osobní spory mezi členy skupiny, které se jí vůbec netýkají. Pokud se

hovoří o názorové jednotě, jedná se vždy o vztah k záležitostem, které se týkají skupiny. V utváření skupinové soudržnosti se uplatňují navzájem závislé faktory: vzájemná náklonnost mezi členy skupiny zvyšuje jednotu jejich mínění a ta zase podporuje upevňování vzájemné náklonnosti. Jedná se tedy o kruhový proces, v němž se utváří a upevňuje koheze skupiny. Uvědomme si, že nachází-li se jedinec v konfliktu se skupinou, nachází se v konfliktu s jejími členy (či dokonce jejich většinou – podle míry kohezivity skupiny). Může ovšem jít také o konflikt mezi podskupinami nebo mezi skupinou a frakcí, která se v ní vytvořila.

Můžeme rozpoznat následující *indikátory pro skupinovou solidaritu a konflikt*:

Pocit sounáležitosti – vědomí členství; soulad s hodnotami skupiny a zkušenost subjektu, že je jinými členy skupiny akceptován; lze jej popsat jako "my" a "ti druzí".

Atraktivita – pro jedince, kteří se cítí ve skupině dobře a jsou jí akceptováni, je skupina atraktivnější, než pro jedince s opačnými pocity.

Kooperace – podle některých autorů je protipólem konfliktu (pro jiné autory je to solidarita); členové **kooperativních skupin** vykazují **větší spokojenost, větší zaujatost**.

Úkoly a menší nepřátelství; přátelství kooperaci usnadňuje a bylo zjištěno, že spřátelené děti si v situaci frustrace pomáhají více než při volné hře a že se zde objevuje pokles vzájemné agresivity. (sec. cit. WRIGHT, 1943/44, in: NAKONEČNÝ, 2009, s.401)

Důležitou roli v teorii konfliktu a kooperace hrají **city** a citové vztahy mezi lidmi. Např. při zkoumání vlivu důvěry a nedůvěry na kooperaci se zjistilo, že silně emocionálně tónovaný postoj důvěry, očekávání, že se druhá strana bude chovat kooperativně, se ukázal jako podstatný předpoklad dlouhodobé

spolupráce. Za další významné faktory pro kooperaci a konflikt se považují **rysy osobnosti** členů skupiny. Např. jedinci sužovaní nejistotou a jedinci mající požitky z negativistické kritiky mohou být konfliktogenní, stejně jako jedinci silného agresivního založení.

Pro školní praxi má výše řečené mnoho konsekvencí. Předně, žáci by neměli být stavěni dlouhodobě proti sobě (vznik konfliktů - menší atraktivita skupiny pro své členy - pokles výkonnosti skupiny a zájmů členů) a měli by být vedeni k vědomí výhod kooperace a ke schopnosti potlačovat vzájemné konflikty, popř. je efektivně řešit, když nastanou (konflikty jsou přirozené; nebezpečné jsou ovšem konflikty latentní, dlouhodobé či nevhodně řešené (musíme mít na paměti nutnost pocitu spravedlnosti)). Třídě by měly být často zadávány úkoly, na kterých by museli všichni jedinci kooperovat, přičemž by byla hodnocena také schopnost této kooperace a odměnou by byla i nějaká výhoda pro třídu jako celek. V praxi může jít o nějakou společnou soutěž, za kterou je možné vyhrát pro třídu třeba výlet (nebo sportovní hřiště).

4.1 Taxonomie skupinového členství

S problematikou atraktivity, solidarity a skupinových konfliktů a jevů souvisí problematika **skupinového členství**. Vychází se z hledisek přitažlivosti jedince pro skupinu a naopak a dospělo se k následujícím kategoriím:

psychologické členství: vyznačuje se silnou přitažlivostí skupiny pro jedince a silným uznáním jedince skupinou

psychologické nečlenství: skupina přitahuje jedince jen slabě a on je skupinou jen málo uznáván

preferenční skupinový vztah: skupina má pro jedince silnou přitažlivost, ale skupinou je jen málo uznáván

marginální skupinový vztah: pro jedince je skupina jen málo přitažlivá, ale je jí vysoce uznáván

Tyto typy členství mají vliv na mnoho skutečností, např. na míru a typy konformity příslušných jedinců. (sec. cit. R.MEILI a H.ROHRACHER, 1963, in: NAKONEČNÝ , 2009, s. 402)

4.2 Autorita & skupinové myšlení

Lektoři by neměli, vzhledem k jejich relativně silné autoritě pro žáky, třeba bona fide podporovat (ať již explicitně nebo nepřímo) nesprávné názory či nevhodné aktivity svých žáků, protože tím značně přispívají k jejich fixaci jako správných. Argumenty typu "i úča to říkala..." , nebo naopak "pojd' uděláme to, ani úča nám na to minule nic neřekla..." , či dokonce "i úča to dělá..." , mají při přesvědčování skupiny žáků jinými žáky velmi silný vliv. Je třeba dbát na to, aby třída byla sice co nejvíce soudržná, ale ne na úkor názorové otevřenosti; žák s jiným (ale konstruktivním!!!) názorem musí být třídou brán ne jako někdo, kdo chce třídu poškodit a rozvracet ji, ale naopak pomoci jí k nalezení optimálního stanoviska. Je úkolem učitele, aby svým jednáním, popř. i diskusí s žáky, naučil žáky takto věc chápat. Taktéž by učitelé neměli spoléhat na žáky, kteří jsou jinak "rozumní", protože tlaku skupiny mohou i oni podlehnout (viz komentář k sekci *Deindividualizace a anonymita*). („tamtéž“)

5 Struktura malé skupiny & sociometrie

Mezi lidmi, kteří se scházejí k nějaké společné činnosti, se začnou vytvářet nejen určité více či méně závazné zvyklosti, ale také určité vzájemné **vztahy**. Vezměme si jako příklad gymnasiální třídu nově vytvořenou z přijatých studentů, kteří přicházejí z různých míst a dosud se neznali. Někteří z nich se chovají zdrženlivě a nenápadně, jiní naopak dávají podněty k různým akcím, třeba k soutěžím, společným zábavám, něco organizují, snaží se zaujmout. Mezi jednotlivci se začnou vytvářet vztahy sympatií a antipatií či lhostejnosti, někteří začnou být oblíbenější než jiní, někteří se stanou neoblíbenými, protože moc "šplhají", není s nimi žádná legrace nebo se neradi dělí "o svačinu". Začnou se vytvářet **sociometrické pozice**, které vyjadřují stupně vzájemné přitažlivosti, odpudivosti či lhostejnosti jedněch vůči druhým. Vedle formální struktury (dané např. určením služeb učitelem) se vytváří i struktura neformální, v níž dominují populární, aktivní a akceptované osoby (*hvězdy*) a dále jsou zde osoby závislé, trpěné, mimo stojící atd. Každý z členů třídy začne zaujímat určitou pozici, která může být popsána v termínech rolí či sociometrických výběrů a odmítání. Sociologové a soc. psychologové hovoří v tomto smyslu o autoritách, šedých eminencích, vůdcích, outsidersch, izolátech a dalších, o dominantních a periferních rolích prosazujících se a přehlížených jedinců a podobně. Tyto sociometrické pozice souvisí s **povahou skupiny**, (např. přehlížená osoba ve vojenském družstvu nemusela mít takovou pozici v civilní pracovní skupině), vlastnostmi osobnosti a dalšími proměnnými (např. mohou však být také dány psychickými vlivy, zvyklostmi a zkušenostmi jedince přinášnými z předchozího života tohoto jedince, nicméně zkoumání těchto záležitostí je věcí psychologie, proto nebude v tomto textu zmiňováno – pozn. autora).

(sec. cit. CARTER, 1954, in NAKONEČNÝ, 2009, s.405) určil následující **typy sociálního chování ve skupině**:

egocentrické prosazování sloužící k dosahování osobních cílů; interakce ve skupině slouží těmto jedincům k uspokojování egoistických tendencí. Chování zaměřené na **podporu činnosti skupiny** a dosahování skupinových cílů. Chování zaměřené na **vytváření a udržování přátelských vztahů mezi členy skupiny** (osoby poskytující druhým pomoc, vstupující do konfliktů jako smířčí činitelé apod.) Existují různé pozice jedince ve skupině, resp. různé druhy sociometrického statusu.

Uvedme si některé:

Hvězda – má maximální hodnotu tzv. *smíšeného sociometrického statusu*, což je suma všech obdržených voleb (tj. rozdíl pozitivních a negativních).

Outsider – osoba, která hodně volí, ale je málo volena a vcelku odmítána (málo voleb s převahou negativních).

Zavržený (antihvězda) – osoba s minimálním *smíšeným sociometrickým statusem*.

Izolát – osoba, která nevolí ani není volena, žije izolovaně "na okraji" skupiny.

Ambivalentní status – komplikovaná pozice, osoba, která má maximální počet získaných pozitivních i maximální počet negativních hlasů.

Šedá eminence – osoba v pozadí, která je pozitivně volena lídrem a sama může lídu vybírat, ale jinak je izolovaná.

5.1 Blíže k pozicím, statusům a rolím

Pozice a statusy jsou chápány jako základní elementy sociálních struktur. Jsou proto hledány činitele, které je určují, a korelace se znaky osobnosti, které naznačují možnosti interpretace pozic a statusů v termínech psychologických vlastností osobnosti. Výzkumy byly prokázány relativně vysoké **korelace mezi**

prestiží a inteligencí, ale rozhodující zřejmě je, jak jedinec **přispívá k dosahování cílů skupiny**, a to přímo či nepřímo (např. tím, že udržuje ve skupině dobrou náladu).

Ve skupině můžeme nalézt dva typy heterogenit:

Sociální struktura skupiny, v rámci níž má jedinec svoji **pozici a Sociální stratifikace skupiny**, v rámci níž má jedinec svůj **státus**.

Ad struktura: podstatným činitelem vytváření struktury malé skupiny jsou především normy, hodnoty a cíle skupiny jako celku (projevující se v kultuře skupiny) a s nimi spojená očekávání, požadavky a sankce. Zvláštní aspekt vnitro skupinových struktur představuje jejich hierarchičnost. Hierarchičnost struktur je založena na rozdílech v moci a vyvíjení tlaku na skupinu, v nerovném přístupu k informacím, skupinovým sankcím, na diferencovaném konformismu připisovanému dané pozici.

Ad stratifikace: stratifikaci v malé skupině lze brát jako restrikcí pojmu stratifikace ze sociologie, tj. jako sociální rozvrstvení. Elementem stratifikace jsou sociální statusy, které vytváří hierarchii jiného druhu nezávislou na měnících se podmínkách a na konkrétní malé skupině. Jedná se o hierarchii prestiže a určitý status do jisté míry může ovlivňovat pozici jedince ve skupině (např. universitní profesor jím bude ve škole, v armádě, v hospodě, ve vlaku i ve vládě a vždy bude tento jeho status nějak ovlivňovat jeho pozici v dané skupině). (sec. cit. J.SZMATKA,1989, in:NAKONEČNÝ, 2009, s. 407)

Pozice jedince ve skupině je v podstatě dána dvěma základními hledisky:

A to za první **sociální přitažlivostí** a za druhé osobní **prestiží (moci)**. Vyjmenujme si nyní některé činitele rozhodující pro vznik **skupinových struktur**:

Úkoly a činnostmi podmíněné strukturování: určitý druh činností vyžaduje určité role a jejich strukturaci, jak je to zřejmé zejména ze struktur pracovních rolí (např. u personálu dopravního letadla).

Schopnosti a motivace zúčastněných osob: aktivní a pasivní, schopné, neschopné a všehoschopné osoby přebírají různé pozice a role; do určitých rolí se někteří jedinci prosazují, jiné odmítají.

Vlivy prostředí: jde o uplatňování vnějších společenských, materiálních a časoprostorových podmínek (např. možnosti poskytované v konkrétním městě místnímu zájmovému oddílu).

Role jsou většinou dány na základě pozice, statusu a typu osobnosti. Jedinec má mnoho rolí ve formálních i v neformálních skupinách. Tyto role se však mohou být vzájemně neslučitelné (obsahově, časoprostorově či jinak) a dochází tak ke **konfliktu rolí**, zejména mezi rolemi formálně definovanými a rolemi, které vyžaduje neformální skupina.

Příkladem může být výše zmiňovaný požadavek pracovní skupiny na menší tempo práce než chce zaměstnavatel. Ovšem člověk má role i mimo zaměstnání (manžel, rodič, trenér, sběratel známek) a dochází ke konfliktu kvůli časové náročnosti zvládnout všechny role a příslušné skupiny pak mají pocit, že jedinec roli ve skupině zaujímající zanedbává. Mohou vznikat i složitější konflikty mezi vlivy z několika vztažných skupin (např. u dětí školního věku požadavky, které na ně kladou rodiče, učitelé a spolužáci). Konflikt rolí se tedy projevuje **vnější i vnitřní konfliktní situací** a **oddalování jeho řešení může vyvolávat nežádoucí stres**. („tamtéž“)

5.2 Vůdcovství v malé skupině

„Z hlediska mocenské struktury skupiny vystupuje do popředí tematika vůdcovství v malé skupině: za vůdce (lídra) je považována osoba, která

kontroluje aktivity skupiny, podstatně přispívá k její soudržnosti, reprezentuje skupinu, či obecně hraje ve skupině dominantní roli spjatou s činností skupiny a jejími cíli. Vůdcem ve skupině je ten, kdo získává autoritu, důvěru, v určitém směru se prosazuje nebo skupinu všeobecně vede. Je to osoba se silnou pozicí ve skupině, musí mít tedy vysoký sociometrický status. Vůdce má značný vliv na členy skupiny a její činnost“ (sec. cit. GIBB, 1954, in: NAKONEČNÝ, 2009 s.410).

Uveďme si nyní některé **znaky vůdcovství**: **Vůdce** zastupuje skupinu navenek. Zahajuje plánování a akce. Má se skupinou neformální styky. Integruje ji a organizuje. Přijímá a poskytuje pro ni informace. Projevuje souhlas či nesouhlas se členy skupina a popřípadě je chválí nebo kárá. Ovlivňuje práci ve skupině a její výsledky. Obvykle je z uvedených znaků vytvářen určitý **syndrom vůdce** a jeho centrálním znakem je **dominance**.

Můžeme rozlišit různé druhy vůdců, např.

- Vůdce jako **výkonný organisátor** a koordinátor skupiny.
- Vůdce jako **stratég skupinové činnosti**, který plánuje prostředky k dosažení.
- V skupinových cílů a rozhoduje o jejich použití.
- Vůdce jako **tvůrce skupinové politiky**.
- Vůdce jak **arbitr**, který smiřuje, urovnává a zprostředkovává.
- Vůdce jako **ideolog**, který vytváří ideologii skupiny.
- Vůdce jako **vnější reprezentant skupiny**, resp. její mluvčí.

Výše uvedené druhy jsou druhy neformálních vůdců (nutno odlišovat od nominálních),

někteří vůdci mohou být vícero druhů najednou.

Byly zkoumány také **faktory vůdcovství** (sec. cit. HALPIN, WINER, 1952, in: NAKONEČNÝ, 2009 s.411):

- Uznání potřeb členů skupiny a jejich porozumění.
- Iniciativa, organizační schopnosti a osobní účast na životě skupiny.
- Výkonnost a motivace členů skupiny.
- Sociální vnímavost vůči dění ve skupině spojená se starostlivostí o členy skupiny.

Na základě faktorové analýzy dospěl k těmto faktorům vůdcovství (sec. cit. HOFSTÄTTER, 1963, in: NAKONEČNÝ, 2009, .411): *Intelligence* je nejdůležitější faktorem je zejména praktická inteligence a propagandistická dovednost, o něco menší pak pozorovací schopnosti *virtuální energie* a *sebeovládání*.

Sociální psychologové zabývající se vůdcovstvím věnovali enormní úsilí studiu osobnosti vůdce (již na konci čtyřicátých let to bylo přes tři tisíce publikací na téma vůdcovství). Byla však zanedbávána skutečnost, že vůdce netvoří jen osobnost, nýbrž také **situační faktory**. Hoffstätter dále dospěl k těmto závěrům k problematice vůdcovství. Osoby, které se ve svém životě relativně brzo naučily hrát dominantní roli, mají v pozdějších soutěžích o roli vůdce přednost (platí to např. pro osoby z rodin, které stály relativně vysoko ve společenské hierarchii, ale také pro mladistvé, kteří byli jako školáci sportovními hvězdami). Zkušenosti, které skupina získala s dosavadními vůdci, ovlivňují volbu pozdějších vůdců. Charakterové vlastnosti vedených předpokládají určitý druh vůdce (např. týž důstojník může vést jednotku složenou ze selských synků, ale nikoliv jednotku složenou z městských akademiků). Osobu s rolí vůdce determinuje skupinový cíl (např. vůdce po převratu pro nový režim nepřijatelný). Vnitřní soudržnost skupiny rozhoduje o možném rozsahu poslušnosti, s níž může vůdce počítat (a tím i o osobnosti vůdce). Každá skupina vyvíjí určitá očekávání, které by měl vůdce splňovat, aby mohl být úspěšný. Tato očekávání se mohou týkat i osobních vlastností (např. barva kůže, věk, původ, vzdělání, ...) a stanou se pak často rozhodujícími, ačkoliv jinak by pro

činnost vůdce nebyly nijak relevantní. V souvislosti s problematikou vůdcovství se rozlišují různé **styly vedení**, které byly stanoveny zejména se zřetelem na vedení lidí ve velkých organizacích výrobního typu. Těchto typologií vzniklo několik (původně např. styl demokratický, autokratický a liberalistický).

My si uvedeme přehled stylů vedení lidí dle (sec. cit. STAEBLEHO, 1980, in: NAKONEČNÝ, 2009, s.413): **Patriarchální styl** je předobrazem autoritativní otec rodiny bezvýhradně uznávaný jejími členy, který rozhoduje o životě a očekává za to vděčnost. Ve vedení skupin se to projevuje omezováním rozhodování, vyžadováním poslušnosti členů, s vedenými je zacházeno jako s dětmi, udržuje se distance mezi vůdcem a ostatními členy skupiny. **Charismatický styl** je charismatický vůdce se vyznačuje zázračnými vlastnostmi, je nenahraditelný, jedinečný, je vyžadován v krizových a nouzových situacích, v nichž je potlačen smysl pro racionální řešení problémů. Charismatický vůdce rezignuje na strukturální opatření a věří svému osobnímu vystoupení. **Autokratický styl** se objevuje spíše ve větších organizacích (stát, armáda, velké podniky). Autokrat se obklopuje aparátem spolupracovníků, kteří dbají na provádění jeho nařízení, nemá přímý kontakt s vedenými (stejně jako je tomu u patriarchálního a charismatického stylu). **Byrokratický styl** představuje extrémní formu strukturování a reglementování způsobů chování množstvím příkazů a směrnic, ale oproti libovůli autokrata se zde uplatňuje věcná kompetence. Preorganizovanost však vede k odlidštění a k dalším negativním důsledkům. V poslední době jsou snahy o jiné typy vedení odpovídající demokratickému stylu, např. **Participativní styl**, který uznává hodnotu vedených a jejich účast na řízení a v rozhodování, nebo **partnerský styl**, který chápe vedené jako partnery, tedy skutečné spolupracovníky. Důvody budou zřejmé, když se podíváme na rozdíly mezi autokraticky a demokraticky vedenou skupinou z hlediska života skupiny.

5.3 Struktura komunikace ve skupině

Interakce je důsledkem komunikace ve skupině, která je esenciální pro existenci skupiny. Činnost skupiny, jež je založená na přijímání a sdělování informací a na rozhodování, předpokládá komunikaci mezi členy skupiny. Ve skupinách se vytváří **komunikační síť**, jejíž struktura je determinována řadou činitelů, především pak základními charakteristikami skupiny a jejího vedení. Spontánní komunikace ve skupině se vyvíjí z několika důvodů:

- z tlaku k uniformitě – z potřeby vyjadřování a jeho kontroly zajišťující jednotu mínění
- z tendence členů skupiny změnit svou pozici a vyjádřit se k poměrům ve skupině
- z tendence členů skupiny vyjádřit své pocity

Komunikace reaguje na změny ve vlastnostech skupiny (např. snižující se soudržnost), na změnu chování a postojů členů či obecně na situaci, v níž se skupina nachází. Komunikace probíhá jak formou verbální, tak i nonverbální (v té se většinou vyjadřují pocity). Důležité jsou druhy **topologie komunikační sítě**, na kterých skupina funguje, protože jsou různě účinné, a to nejen pro **výkon** skupiny, ale i pro psychické účinky na členy, neboť jsou spojeny s různou **úrovní uspokojení**. („tamtéž“)

Definice pojmů:

Centralizací se myslí, rozsah v němž mají určití členové skupiny přístup k většímu počtu komunikačních kanálů než jiní. *Komunikační kanály* se myslí, počet stávajících kanálů, které jsou členům skupiny k dispozici. *Vedení* je jistota, s níž může být prognostikováno převzetí vedoucí role určitým členem skupiny. *Skupinová spokojenost* vyjadřuje rozsah průměrné spokojenosti všech členů skupiny. *Individuální spokojenost* jsou odstupy mezi jednotlivými vyjádřeními spokojenosti členů.

Nejvýraznější v řetězovém typu komunikace je role vedoucího, kterému však chybí zpětná vazba. Když je řetězec komunikantů dlouhý a zpráva rozsáhlejší, může docházet ke ztrátám a zkreslování informace. Tento způsob komunikace byl běžný u vojenských jednotek na frontě. Platí ovšem obecně, že při sdělování informací se mohou vyskytovat ***komunikační bariéry*** způsobující ztrátu informace či její sémantickou deformaci. Jsou způsobeny mnoha faktory, např. nespolehlivostí kanálu, špatnou organizací komunikace, nedostatkem motivace osob, informační disonancí a v neposlední řadě i rozdílnými postoji komunikátora a komunikanta k obsahu sdělení. Důležitá je správná interpretace sdělení, která má zahrnovat i paralingvistické jevy. Nezbytná je též znalost používané specifické terminologie. Ve všech skupinách je důležitá ***hodnotící komunikace*** ze strany lídrů, neboť každý člen skupiny má potřebu hodnocení (ať už pozitivního či negativního), které má **motivační účinky, korektivní účinky a účinky fixující žádoucí jednání**. Pokud diskutujeme negativní jednání, musí jeho hodnocení (vyjma pokárání) obsahovat ještě instrukce ke korekci negativně vnímané činnosti. Nedostatek jakéhokoliv druhu hodnocení je přijímán negativně. Komunikace v malých skupinách je také důležitým činitelem **sekundární socializace**, která v nich probíhá. Probíhá-li správným směrem, slouží také k integraci personálního a sociokulturního systému. Záleží tedy nejen na výše popsanych formách, ale také na obsahu oné komunikace. S četností pozitivní (odměňující) komunikace narůstá vzájemná sympatie mezi komunikujícími osobami a ta opět podněcuje zvyšování četnosti setkávání a komunikování. Dále umožňuje redukovat kognitivní disonanci, navozovat žádoucí postoje změny atd. Komunikace je základním kontrolním mechanismem řízení i důležitým nástrojem vedoucích pracovníků. Existují empirické důkazy o tom, že komunikace ulehčuje kooperativní hlasování mezi členy skupiny a že řešení konfliktů ve skupině je možné jen prostřednictvím určitých způsobů komunikace. Nejhodnotnější komunikace je rozvinuta ve skupinách s vysokou soudržností, což je způsobováno tím, že členové těchto

skupin k sobě mají pozitivní postoje. Ve skupinách by se mělo uplatňovat pravidlo, že každý mluví s každým. Nemělo by docházet k tomu, že vybraní jedinci mluví jen s jinými vybranými jedinci a s ostatními komunikují jen zprostředkovaně. To vede ke vzniku neschopnosti a nepochopení v rámci skupiny, tím i k menší akceschopnosti a menší soudržnosti jejích členů. („tamtéž“)

6 Skupiny z pohledu sociálního pracovníka

Kdo je sociální pracovník a co dělá

Úkolem sociálního pracovníka je pomáhat lidem při řešení jejich tíživé sociální situace.

Co je náplní jeho práce

Pracovními činnostmi jsou - zjišťování celkové sociální situace obyvatel v určitém územněsprávním celku - zjišťování skutečné situace v rodinách, které mají problémy s nevyhovujícím bydlením, s neúnosnou finanční situací, s požíváním alkoholu či drog některého člena rodiny, u občanů, kteří z důvodu vysokého věku, nemoci nebo jiného postižení nejsou schopni se o sebe sami postarat - hledání řešení situace spolu s postiženým občanem, poskytování potřebného sociálně právního a sociálně zdravotního poradenství vč. pomoci při podávání různých žádostí a formulářů - koordinování a zabezpečování pečovatelské služby v příslušném územním celku po stránce odborné, provozní i ekonomické včetně kontrolní činnosti - navrhování a v naléhavých případech realizace okamžitého umístění obtížně vychovatelných dětí a mladistvých do náhradní výchovy nahrazující výchovu rodičů do rozhodnutí soudu - sociální práce mezi uprchlíky, bezdomovci, příp. i agresivními jednotlivci - odborná činnost ve střediscích drogové a jiné závislosti - zastupování občanů při soudním a správním řízení.

Jaký by měl být a co by měl znát

Předpokladem pro úspěšný výkon povolání je absolvování studijního oboru střední odborné, vyšší odborné nebo vysoké školy se sociálním nebo se sociálně právním zaměřením, vztah k lidem, schopnost jednat s lidmi, kultivovaný zjev a

vystupování, správnost úsudku, trpělivost. Nevhodné pro občany s těžkými vadami pohybového ústrojí, poruchami pohybové koordinace, poruchami komunikačních schopností, poruchami paměti, recidivujícími psychickými poruchami. („tamtéž“)

6.1 Speciální techniky sociální práce

Účelnost a použití speciálních technik v SP. Pomocné techniky a jejich využití, náročné životní situace, vyrovnávání se s náročnými životními situacemi a využití primárních technik (přímá agrese a prostý únik)

Účel – dosáhnout vzhledu do problematiky jedinců – pomoci pochopit a změnit nesprávné postoje, vést k efektivnějšímu jednání s lidmi. Existují různé speciální techniky SP, z nichž některé se dají využít při individuální a jiné při skupinové sociální práci.

Bálintovská skupina - (Michal Bálint – maďarský psychoanalytik) odvozena od Balinta, který propagoval psychoterapii jako supervizní metodu setkání sociálních pracovníků, na němž účastníci předkládají k posouzení vlastní klinické případy, následná diskuse – účinná forma supervize, zlepšuje empatii, vzhled, objektivitu i klima na pracovišti. Cílem je nabídnout různá řešení, NE najít objektivní pravdu 6-12(15) členů, setkání v pravidelných intervalech (60-90 minut), každý vyjádří problém – hlasuje. fáze: - expozice (10 min) – ten „uprostřed“ – inf. o problému. Dotazování (10 min) – vyjasňování problému. Fáze fantazie a volných asociací (10 min) – uplatnění intuice: „co bych udělal na tvém místě“ – členové (10 min)A na závěr zpětná vazba – co mně to dalo, co jsem si vybral (10 min).

Relaxační techniky - Schulzův autogenní trénink – rychle regeneruje síly, nahradí deficit spánku (vleže) ve zdravotnictví, sportu, součást psychohygieny, odstraňování neurotických poruch, součástí odvykací léčby postupně se navozuje pocit tepla a tíhy, tep srdce, dech, pocit lehkého těla, 3 stupně

Jacobson: Progresivní relaxace – rychlejší než autogenní trénink, vnímání rozsahu napětí a uvolnění v těle, instrukce se opakují a zesilují, na židli – zavřít oči, předpažit, zatnout pěsti napětí, uvolnění.

Psychomotorická cvičení - souvisí s relaxačními technikami, rozvinuto v Německu jako „motologie“, u nás pouze Kopřivová motorická koordinace, orientace v prostoru, smyslové prožívání – všichni pomáhají všem, nesoutěží nemocnice, léčebné ústavy, spec. školy, poradenství, výchovné ústavy.

Videotrénink interakcí - (z Holandska), u nás sdružení SPIN (Kurz videotréninku), spočívá v natáčení běžných denních situací videokamerou, následnou analýzou komunikace a podporou pozitivních komunikačních prvků. Intervenční forma pomoci v rodině – alternativní (nahrazuje náhradní rodinnou péči) 1-6 měsíců – týdenní setkání 60-90 minut – důraz pouze na pozitiva (pomocí videa) v rodinách s postiženými dětmi, s vývojovými poruchami, s problémy chování.

Mediace - Alternativní technika je výhodná pro obě strany (mediátor neutrální). Cíl: mimosoudní cestou dosáhnout urovnání konfliktu (přeměnit spor na problém). Fáze: navázání důvěry, upřesnění rolí – nepřerušovaný čas k vyjádření – kooperace – vytváření dohody – sepsání dohody – zhodnocení reflexe. Užití je možné v poradenství, porozvodové řízení a u probačního pracovníka.

Supervize - Základním cílem supervize je zajistit dobrou kvalitu služby klientům v dané organizaci. Cílem je rozvoj soc. pracovníka, sebevzdělávání, supervizor – ne vedoucí na pracovišti (ale z venku). Funkce se člení na administrativní, vzdělávací a podpůrnou (zvládání stresu). Techniky můžeme rozdělit na ústní prezentace případu, na problém zaměřená skupina (balintovská skupina), fokus group, t-group, hraní rolí a simulace, skupinový tutoring a model V. Satirové. V supervizi neustálé napětí mezi kontrolou a podporou – je to kontinuum, nemá to být jen kontrola či jen podpora.

Různé formy supervize:

- Individuální neboli školitelské – vedoucí týmu superviduje jednoho pracovníka.
- Párové – vedoucí týmu superviduje dva pracovníky společně.
- Tandem – dva členové týmu se supervidují navzájem.
- Přívěsek – pracovník je připojen jako stín ke zkušenému pracovníkovi.
- Supervizní skupina – něco na způsob Bálintovské skupiny.
- Peer-skupina – podobná supervizní, ale členové sdílejí zodpovědnost za práci, která náleží jednomu z nich.

Týmová supervize – zahrnuje všechny členy týmu.

6.2 Skupinová dynamika

Group dynamics je oblíbený termín americké sociální psychologie, definovaný jako *pole šetření věnované postupujícímu poznávání povahy skupin, zákonům jejich vývoje a jejich interrelaci s individui, ostatními skupinami a institucemi*. Téma skupinové dynamiky navazuje na téma struktury malých skupin a vyjadřuje, jak fungují relace mezi elementy této struktury. Tuto sekci můžeme tedy do jisté míry považovat za shrnutí předchozího textu a učinění obecných závěrů o podmínkách fungování malých skupin. Za podstatné funkce skupiny se považují: **dosahování cílů skupiny** a **udržování skupiny**. Obě funkce pak spojuje problém vedení skupiny resp. vůdcovského chování. Za dobře fungující skupinu, tj. vnitřně relativně bezkonfliktní, společensky integrovanou a výkonnou, lze považovat skupinu s homogenní vnitřní skladbou, plnou formou komunikace, s přiměřenými normami, přirozeným počtem členů, jasně vytčenými cíli a dobře vedenou. Přiměřenými normami rozumíme normy odpovídající cílům činnosti, nezasahující do osobních svobod. Bližší vysvětlení vyžadují **rozhodovací procesy**. Problém rozhodovacích procesů úzce souvisí se způsobem vedení a způsobech komunikace v ní probíhajících. Optimální

podmínkou rozhodování je participace jedinců na rozhodování (s výjimkou skupin jako jsou vojenské jednotky z důvodů akceschopnosti). To platí zejména při řešení **málo strukturovaných úkolů**, neboť to vyžaduje "dát hlavy dohromady". V ideálním případě by mělo rozhodnutí lídra vyjadřovat přesvědčení skupiny. Je-li např. člen pokárán, měl by mít pocit, že je kárán celou skupinou. Rozhodování se ovšem týká množství záležitostí, od posouzení účinnosti a výběru určitých prostředků až po rozhodnutí zasahující do života členů skupiny, a zdaleka **nebývají vždy racionální**. Nebezpečná jsou afektogenní, impulsivní rozhodnutí, protože neberou zřetel k možným důsledkům. Avšak i racionální rozhodnutí vycházejí z určitého **individuálního modelu reality**, který nebývá totožný s modelem jiného individua, a nesou v sobě určitá rizika. Problémem jsou zejména riskantní rozhodnutí s koncentrací nebo dělením odpovědnosti, která umožňuje opět vysoce soudržná skupina, jsou-li nezbytná (protože je menší obava z rizika, odpovědnost nesou všichni).

Avšak i po diskusi může rozhodnutí provést autorita, **psychologicky důležitá je účast v diskusi**. Předpokladem rozhodování založeném na diskusi je, aby účastníci disponovali relevantními informacemi, což není vždy splněno. Rozhodovací proces musí být transparentní a musí být identifikovány možné alternativy. Po přijetí rozhodnutí vzniká disonance mezi přijatou a zamítnutou alternativou, zpochybňující přijatá rozhodnutí, která musí být redukována (např. nějakým přihlédnutím k myšlenkám zamítnuté varianty). Důležitým činitelem výkonu skupiny je vysoká **úroveň skupinové kohezity**, která je také ukazatelem stability a atraktivity skupiny: menší, homogenní, úspěšné a interpersonálně komunikačně aktivní skupiny vykazují vyšší úroveň soudržnosti než skupiny s opačnými znaky. U pracovních skupin je podmínkou výkonu vysoká úroveň kohezity v korelaci s identifikací s cíli organizace. Skupiny jsou základním polem sociálních interakcí, v níž se uplatňují tři elementy chování: **akce, interakce a emoce**. Akcí je míněno nějaké jednání, čin či úkon (tj. aktivita). Jestliže někdo odpovídá na aktivity či emoce druhé osoby, pak obě osoby

interagují. Taková interakce pak probíhá na základě principů učení a má povahu vzájemné výměny hodnot a odměn (resp. trestů), přičemž se u zúčastněných aktérů projevuje tendence k maximalizaci zisku či aspoň rovnováze mezi výdaji a zisky (to však má omezenou platnost v intimních interpersonálních vztazích). Na závěr uvedme, že malá skupina je základ života společnosti: národy, kultury, třídy mizí, ale malé skupiny zůstávají. Malé skupiny, jako rodina atd., jsou plnohodnotné skupiny, protože se v nich v malém odehrávají všechny makrosociální jevy (např. geneze norem), představují základní lidské vazby a dávají lidem prostor pro esenciálně smysluplné vztahy. Tento text se snaží o mnohostranný pohled na problematiku malých skupin, nicméně ani zdaleka není vyčerpávající. („tamtéž“)

7 Příprava v Křesťanské pedagogicko-psychologické poradně

Samotnému šetření předcházelo přípravné školení v Křesťanské pedagogicko-psychologické poradně. Školení probíhalo v uzavřené skupině pod dozorem profesionálních školitelů. Po školení následoval Primární program (PP) na ZŠ a po něm supervize se školitelem opět v poradně.

7.1 Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna (KPPP)

Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna poskytuje služby dětem, mládeži, rodičům, pedagogům a sociálním pracovníkům.

Poradna spolupracuje s institucemi, které zajišťují péči o děti, mládež a rodinu.

Poslání poradny

Specifické poslání křesťanské pedagogicko-psychologické poradny spočívá v přímém zapojení křesťanských výchovných zásad do poradenské praxe. Řada rodičů se na poradnu obrací, protože se chce poradit o výchovných otázkách. Křesťanští rodiče je dosti často vnímají v souvislosti se svým náboženským přesvědčením. V KPPP otevírají toto téma snadněji, protože vědí, že se setkávají s odborníky, kteří jim rozumí. Na druhé straně pracovníci poradny nezjišťují náboženskou orientaci rodičů a pokud oni sami toto téma neotevřou, pracovníci sami o něm nemluví.

Pracovníci preferují osobní atmosféru a přátelské setkání odborníka a rodiče nad problémem dítěte proti klinickému nebo úřednímu prostředí. Téměř rodinná atmosféra je charakteristickým znakem i snahou pracovníků poradny.

Služby poskytované poradnou

Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna nabízí široké pole služeb určených rodičům, samotným dětem, ale i odborné veřejnosti, pedagogům, vychovatelům a sociálním pracovníkům, včetně ucelených programů a kurzů.

Vzdělávací programy pro sociální pracovníky

- Posilování pozitivních životních hodnot a postojů - školení sociálních pracovníků v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů.
- Vytváření a posilování kolektivu dětí - Kurz je určen sociálním pracovníkům, učitelům, metodikům prevence, výchovným poradcům i dalším pedagogům. Z témat vybíráme např.: začlenění a práce s dětmi se vzdělávacími a výchovnými problémy do kolektivu, sledování dynamiky vztahů v kolektivu a vytváření pozitivních vztahů mezi dětmi.
- Komunikační dovednosti - Kurz je koncipován jako pokračování předcházejícího.

Prevence sociálně patologických jevů

V rámci projektu "*Posilování pozitivních životních hodnot a postojů u dětí a mládeže*" spolupracuje KPPP se studenty vyšších a vysokých škol, kteří jsou vlastními realizátory projektu. Tito studenti - lektoři přicházejí opakovaně (6x za dva roky) do tříd s vícehodinovým programem a pracují metodou psychosociálních technik. Projekt je připravován jako dlouhodobý, tj. na dva roky. Lektoři po tuto dobu s poradnou spolupracují. Souběžně KPPP připravuje projekt pro následující dva roky s jinou skupinou lektorů. Současně jsou tak realizovány vždy dva projekty s ročním posunem. Projekt splňuje kritéria efektivních programů: dlouhodobost; systematičnost; kontinuální návaznost; mnohočetnost metod, včetně vrstevnických programů; pozitivní orientaci aj. Problematika závislostí je řešena v širším kontextu sociálně patologických jevů,

které se ve školách vyskytují, tj. hlavně šikanování. Celý obsah projektu je orientován pozitivně, tj. posiluje a upevňuje pozitivní hodnoty: zdravé vztahy v kolektivu, zdravé sebevědomí a pozitivní vztah k sobě samému, charakter a zdravý životní styl.

Podmínky přijetí nových lektorů

Pokud chce někdo pracovat v KPPP je nutný zájem o práci v oblasti primární prevence sociálně nežádoucích jevů. Povinností každého lektora je nutný zavázat ke spolupráci na dva roky . Výhodou je možnost se účastnit vzdělávacích akcí organizovaných KPPP – vzdělávací akce jsou popsány též pod odkazem „O čem je práce lektora PP“. Absence na vzdělávacích akcích je nežádoucí, neboť se vždy projeví na kvalitě realizovaného programu. Je třeba schopnost dodržovat smluvně dohodnuté podmínky spolupráce s KPPP. Podmínkou je také negativní postoj k užívání návykových látek a minimálně po dobu spolupráce s KPPP neužívání žádné nelegální návykové látky. Výhodou je zkušenost v práci s dětmi od 11 do 16 let. Lektor musí počítat s tím, že musí zaplatit část poplatku na týdenní školení ve výši XX,- Kč a poplatek za další dvanáctihodinová školení ve výši XX,- Kč.

O čem je práce lektora

Práce lektora primární prevence v KPPP spočívá v absolvování výcviku, přípravě a realizaci programu PP v jednotlivých třídách na škole a v supervizi.

Výcvik je nutnou podmínkou pro možnost realizace programu PP ve třídách. Před každým setkáním se třídou musí lektor absolvovat povinné školení, na jehož základě sestaví program pro konkrétní třídu. První školení je čtyřicetihodinové a jedná se ucelený sebezkušenostní výcvik, na kterém se lektoři naučí základy práce se třídou a různé tematické hry, které budou ve své práci využívat. Před každým dalším blokem programu prochází lektoři kratším

dvanácti až šestnáctihodinovým školením, které je zaměřené pouze na blok, který po něm následuje. Tímto způsobem projdou lektoři více než 80 hodinovým výcvikem. Navíc mají lektoři možnost zúčastnit se odborných přednášek pořádaných KPPP, které se týkají specifických témat primární prevence.

Programy:

Lektoři pracují ve dvojicích a bývá zvykem, že jedna dvojice má na starosti asi čtyři třídy. Spolupráce lektora s poradnou trvá vždy minimálně 2 roky, během nichž lektor čtyřikrát navštíví své třídy se čtyřhodinovým a jednou s dvouhodinovým programem. Program probíhá formou prožitkových her, které si lektor sám vyzkouší v rámci výcviku. Každé setkání se třídou je zaměřeno na jedno konkrétní téma, kterému se lektoři s dětmi věnují.

Každé setkání se třídou je zaměřeno na jedno konkrétní téma, kterému se lektoři s dětmi věnují.

Témata setkání jsou tato:

1. posilování kladného sebepřijetí, sebeprezentace, sebepoznání
2. posilování pozitivních vztahů ve třídním kolektivu
3. prevence zneužívání návykových látek
4. posilování pozitivní hodnotové orientace, prevence rizikového sexuálního chování, rasismu a xenofobie

Mezi prvním a druhým blokem programu přicházejí lektoři do školy/skupiny na dvouhodinové setkání, při němž nechají třídu vyplnit sociometrický dotazník. Tento dotazník posléze v KPPP vyhodnotí a na základě jeho výsledků připraví program zaměřený na vztahy ve třídě, který přesně odpovídá zakázce konkrétní třídy/skupiny.

Konzultace:

Po každém programu nabízejí lektoři žákům možnost individuálních rozhovorů. Stejně tak vždy před a po realizaci programu nabízejí lektoři třídním učitelům možnost pohovořit si o tom, co se událo ve třídě/skupině, případně o specifických problémech jednotlivých žáků/dětí.

Intervize a supervize:

Po absolvování výcviku si lektorská dvojice připraví program pro své třídy/skupiny. Před vlastním vstupem do tříd je však potřeba program zkonzultovat s koordinátorem prevence KPPP. Stejně tak po realizaci programu ve třídách/skupinách se lektoři účastní supervizního setkání, na kterém mají možnost mluvit o problémech a komplikacích, které vyvstaly v průběhu programu.

7.2 Etický kodex činnosti lektora primární prevence

Lektor ctí jednoznačně každého člověka bez ohledu na jeho původ, etnickou příslušnost, mateřský jazyk, věk, zdravotní stav, sexuální, ekonomickou situaci, náboženské a politické přesvědčení. Lektor sleduje zájem klienta a jedná tak, aby chránil důstojnost a lidská práva klientů.

Lektoři uplatňují v přístupu ke klientům principy jako právo jedince na soukromí, důvěrnost, sebeurčení a autonomii v souladu s profesionálními povinnostmi a se zákonem. Lektor chrání klientova práva na soukromí a důvěrnost jeho sdělení. Data a informace požaduje s ohledem na zajištění služeb a informuje je o potřebnosti použití. Zachovává v souladu se zákonem povinnost mlčenlivost o věcech, o kterých se dozvěděl při realizaci programu. Jakékoli informace o klientovi poskytuje jen s jeho souhlasem. Ohlašovací povinnost se lektorů týká pouze v případech určených zákonem ČR. Pokud

lektor použije získané informace např. ke studijním či vědeckým účelům, vždy garantuje anonymitu osobních údajů.

Profesionální odpovědnost lektora má prioritu před jeho osobními zájmy. Lektor nesmí využít profesního vztahu k dalším osobním, náboženským, politickým či jiným ideologickým zájmům. Lektor nevykonává svou činnost, pokud jeho fyzický či psychický stav může negativně ovlivnit jeho schopnosti profesionálního přístupu.

Součástí etického přístupu je dobrá vůle lektora pomáhat a na základě znalostí, dovedností a zkušeností jednotlivcům a skupinám při jejich rozvoji a při řešení konfliktů ve společnosti. Lektor se snaží zajistit, udržet a rozvíjet svou profesionální kompetenci, která obsahuje i supervizi. V případě, že je požádán o služby, které neodpovídají jeho odborné kompetenci, odkáže na služby jiného kvalifikovaného pracovníka či instituci. Závažné i méně závažné etické problémy řeší lektoři v rámci supervize. Každý lektor má možnost diskutovat a analyzovat a řešit ty problémy, které se nedaří řešit z vlastních lidských a odborných zdrojů.

Lektor plní odpovědně své povinnosti vyplývající ze závazků svému zaměstnavateli-KPPP.

(materiál z Křesťanské pedagogicko-psychologické poradny)

8 Šetření účinnosti programu Primární prevence pro dynamiku malé skupiny

8.1 Problém, cíl a úkoly šetření

Cílem práce v terénu je zjistit, zda pomocí programu Primární prevence lze dosáhnout lepší komunikace a soudržnosti, například v mnou vybraných skupinách žáků. Tento program se také snaží předejít vzniku sociálně patologických jevů. Dalším cílem programu primární prevence je, aby cílová skupina získala takové znalosti, dovednosti a postoje podporující zdravý životní styl, a aby tyto přednosti dokázala uplatnit ve svém chování nejen v době realizace programu, ale i v budoucnosti. Toto téma jsem si vybrala, protože jej považuji v dnešní době vzhledem ke vzrůstajícímu nezájmu a odcizování lidí i za aktuální. Skupinu dětí šesté a následně sedmé třídy jsem si zvolila proto, jelikož byla nově vytvořená po té, co jí po páté třídě opustilo několik žáků, kteří odešli na gymnázium. Ze zbývajících žáků několika tříd byly vytvořeny nové kolektivy, které se znaly jen z části nebo vůbec. Mohla jsem tedy vývoj skupin sledovat po dva roky. Cílem primární prevence ve starším školním věku je rozvoj sociálních dovedností, především v navazování zdravých vztahů mimo rodinu, v schopnosti čelit sociálnímu tlaku, dovednosti rozhodovat se, efektivně řešit konflikty apod. Zásadní místo zde mají specifické programy primární prevence zaměřené na problematiku návykových látek, jejich účinky a rizika, tj. vytvořit povědomí o drogách - o nepříznivých zdravotních a sociálních důsledcích spojených s užíváním drog. Primární prevence je v současnosti velmi diskutovaným tématem. Základní školy jsou povinny zařadit do školních osnov tyto speciální programy. Sezení probíhalo formou několika sezení v rámci primárního programu na ZŠ. Spolupráce byla velmi příjemná. Žáci, učitelé i vedení škol byli ochotni spolupracovat. Výsledky programu byly užitečným zdrojem k získání důležitých informací v otázce možnosti zlepšení kontaktů ve

skupině. Nejtěžší pro mě bylo vést program tak, abych ho měla stále pod kontrolou a nenechala se strhnout žáky mimo rámec mého plánu sezení. Mým úkolem bylo vést třídu k tomu, aby se lépe poznala, a aby se žáci naučili znát i sami sebe. Aby si uvědomili svoje přednosti a možnosti. Komplexností se myslí program, který se zaměřuje nejen na problematiku užívání legálních i nelegálních návykových látek a problematiku sociálně patologických jevů, ale i na rozvoj sociálních dovedností (schopnost čelit sociálnímu tlaku vrstevníků, komunikativní dovednosti, posilování sebevědomí, možnosti efektivního řešení problémů), zdraví a životní styl. Důraz je kladen na zachování kontinuity uvnitř programu (jednotlivá témata na sebe navazují a vzájemně se doplňují) i vně programu (spolupráce s dalšími subjekty působícími v oblasti prevence užívání návykových látek). Jednotlivé aktivity jsou realizovány se skupinou maximálně 30 účastníků. Ve školním prostředí maximálně s jednou třídou. Nazýváme to práce s malou skupinou. Program zahrnuje aktivní účast cílové skupiny s využitím různých forem práce. Program reaguje na aktuální potřeby cílové skupiny, přizpůsobuje se novým trendům a v oblasti primární prevence je takzvaně flexibilní. Dílčí aktivity a zvolené metody jsou přizpůsobeny dané cílové skupině, jejím specifikům a potřebám. Pracovník realizující program má základní teoretické znalosti z oblasti drogové problematiky a sociálně patologických jevů a praktické dovednosti v práci s danou cílovou skupinou. Program nabízí, v případě potřeby, možnost kontaktu s profesionálními odborníky z Křesťanské pedagogicko-psychologické poradny. Zároveň je vytvořen na základě znalosti specifik a potřeb dané lokality, zahrnuje spolupráci se skupinou a lektory z Křesťanské psychologicko-pedagogické poradny. Podporuje a nabízí aktivity, vedoucí ke zdravému způsobu života. Respektuje práva dětí vymezená Úmluvou o právech dítěte, přijatou Valným shromážděním OSN dne 20.11.1989, ratifikovanou Českou republikou v roce 1991.

8.2. Metody šetření a metodika

Před zahájením popisu činnosti s malými skupinami v Křesťanské pedagogicko-psychologické poradně jsem použila následující metody: studium odborné literatury, dotazník a následnou kvalitativní analýzu dat. Otázky v dotazníku byly připraveny opět na základě studia odborné literatury a mých dosavadních znalostí problematiky Primární prevence. Pořadí otázek nebylo striktně dodržováno, ale podle vyvíjející se situace různě pozměněno a doplněno. Sezení se zúčastnily čtyři třídy o průměru cca 30 žáků. Účastníky programu byly děti (dívky/chlapci) ve věku v rozmezí dvanácti až třinácti let.. Rozhovory probíhaly v rozmezí dvou let, během školního roku. Byly nám přiděleny místnosti, ve kterých jsme nebyli po dobu celého programu rušeni. Program je převzatý z informačního materiálu poradny. Jednotlivé bloky programu trvaly v průměru 90 minut. Děti nám vyplňovali na konci každého bloku dotazníky, z kterých jsme vypracovávaly závěrečné zprávy. Z důvodu zachování anonymity neuvádím jména školy ani žáků. K použití veškerých údajů v této práci daly oprávněné osoby ze ZŠ ústní souhlas.

9 Jednotlivé techniky

Struktura dvouletého programu se dělí na čtyři hlavní bloky, které jsou zařazeny do šestých a sedmých tříd na ZŠ. Mezi prvním a druhým je jeden speciální dvouhodinový blok, zaměřený na sociometrické vyšetření třídních kolektivů. První blok je zaměřený na seznamování, sebezpoznávání a spolupráci v kolektivu. Tento blok by měl probíhat v první polovině školního roku, a to v měsících říjen a listopad. Speciální dvouhodinový blok se zařazuje krátce po novém roce, nejlépe v lednu. Druhý blok je zaměřený na techniky, které rozeznávají vztahy ve třídě, komunikaci a spolupráci v kolektivu standardním způsobem. Probírá se prevence šikanování. Sezení se ukončuje pozitivní zpětnou vazbou mezi žáky ve třídě navzájem. Druhý blok se doporučuje zařadit ho do druhé poloviny školního roku, během května či června. Následuje pauza v podobě dvoutřídenních prázdnin. Na které navazují zbylé dvě části. Během sedmé třídy, v říjnu či listopadu probíhá blok číslo tři, který je zaměřený na techniky na prevence závislostí jako je kouření, drogy, hráčství. Patří sem i nebezpečí sekt a prevence rasismu. Na závěr školního roku probíhá poslední čtvrtá část, zabývající se technikami zaměřenými na hodnotový žebříček, partnerské vztahy, vztahy k rodičům a na plány do budoucna.

Program bude aktualizován podle potřeb školy/zařízení, velikosti a aktuálního stavu třídy/skupiny. Na konci každého bloku je uvedený „materiál“, který si děti mohou z programu odnést. To je, myslím, důležité, protože se k nim mohou vracet a připomenout si probraná témata (samozřejmě si nedělám iluze o tom, že si je budou schovávat). Program je časově poněkud nadsazený, není však nutné stihnout vždycky všechno, naopak je potřeba si vybrat některé z technik a těm věnovat potřebný čas. Jednotlivá témata si vybírají lektorské dvojice samy. Nabízí se velká škála možností. Posloupnost témat je však nezaměnitelná a pevně daná programem primární prevence sociálně patologických jevů. Vždy je

potřeba volit techniky vyhovující věkově, ale i potřebám třídního kolektivu, do kterého s nimi přicházíme. Když se do třídy/ke skupině vstupuje poprvé a ještě netušíme, jak budou děti reagovat, je lépe mít připraveno několik variant programu. Být tak schopni modifikovat a přizpůsobit program konkrétní situaci (například použít jiný druh „rozehříváčky“, než se původně zamýšlelo. Také se na místě může zjistit, že děti již například techniku erbu či trička dělaly před měsícem ve škole v přírodě atd.). Program je koncipován do dvou devadesátiminutových bloků za jedno poletí.

9.1 Třicetičlenná skupina dětí ve věku 12 let

První blok je zaměřený na seznamování, sebezpoznání a spolupráci v kolektivu. Dělí se na jednotlivé dílčí úseky, během nichž se střídají různé typy her, zaměřené na dané téma.

Na úvod se začíná hrou: Kdo jsme, proč přicházíme a co budeme dělat. Při této hře se lektoři žákům představí svými jmény a seznámí je s průběhem prvního bloku. Zároveň se nám představí i jednotlivě žáci samotní. Po té následuje hra, kdy lektoři u dětí vyplňují *Empatický dotazník* (15min.). Jedná se o test, ve kterém mají děti tipovat odpovědi na otázky (cca 10 pro každého). týkající se lektorů (rodinné vztahy, záliby, vlastnosti, věk...). Děti vždy vyberou jednu ze čtyř nabízených možností. Test slouží k uvolnění atmosféry, upoutání pozornosti a představení se. Dále probíhá hra: *Domluvení pravidel* (10min.) . Pravidla jsou nezbytná, protože pomáhají udržet klid a též chrání prostor pro vyjádření každého jednotlivce. Je dobré nechat děti, aby pravidla formulovaly samy. Můžeme vyvolat diskusi např. otázkami: Co považujete za důležité pro to, aby se lidé domluvili? Co je důležité pro to, aby se nám tento program povedl? Nápady píšeme na tabuli a o navržených pravidlech děti hlasují. Při porušování pravidel program zastavíme a zeptáme se rušitele, jestli ví, které pravidlo porušil. Navazuje s hrou: Základní pravidla mluví vždy jen jeden, ostatní naslouchají (neposmívají se), zlaté pravidlo – nedělej druhému, co je tobě

nepříjemné, každý má právo vyjádřit svůj názor (tolerance), zachování tajemství skupiny. Další možné pravidlo- ten, kdo se cítí rušen, zvedne beze slova ruku, ostatní se postupně přidávají, až všichni sedí tiše s rukou nahoře. Dále si děti i lektoři připraví kartičky se jmény a probíhá hra *Štítkování*(15min.). Pro lepší zapamatování jmen si děti i lektoři mohou zhotovit cedulky se jmény, ke kterým nakreslí např. obličejík vyjadřující jejich náladu, něco pro ně typické, oblíbenou činnost atd. Hra: *Na písmena* (10min.). Děti se nejprve srovnají do řady podle písmen, na které začíná jejich jméno. Pak vytvoří skupiny podle stejného písmene. Potom své písmeno předvedou ostatním pomocí scénky, pantomimy nebo zvuku. Následuje jedna z možných třech her, které se jmenují *Tričko*, *Erb*, *Novináři* (35 min.). Každé dítě dostane předtištěný obrázek, na kterém ztvární to, co by rádo ukázalo druhým (reklama na sebe), záliby, vlastnosti, dovednosti, to, čeho si na sobě váží. Na druhé straně může být i to, co by raději před ostatními skryli. Tričko si pak v kroužku navzájem ukáží a mluví o nich. Prezentace zadní strany je dobrovolná. Hra *Erb* je obdobná. Pro motivaci lze použít středověké rytíře, jejichž erb ukazoval jejich ušlechtilost a vznešenost, jejich skutky,... (Dětem může být zadána instrukce, aby si erb pomyslně rozdělily do tří částí, kdy v jedné bude minulost, ve druhé současnost a ve třetí budoucnost, případně hodnoty, důležité v jejich životě. Erb lze rozšířit o osobní heslo, životní krédo.).Při Novinářích děti rozdělíme do skupin. V daném čase mají o sobě zjistit co nejvíce informací. V kruhu pak ostatním svého kamaráda představí. Na uvolnění zařadíme tzv. rozechříváčku, což znamená hra, při které se děti pohybují a my tím získáme opět jejich pozornost. Jedna z těchto her se jmenuje: *Kdyby moje hračka, boty, televize, knížka, hrneček... mohly mluvit, co by o mně řekly* (20min.) Každý píše své odpovědi na papír, pak se přečtou nahlas. Následuje diskuse a rozhovor, jehož cílem je sebezpoznání. Předposlední hrou je: *Jedna paní povídala* (JPP) (20min.). Je to komunikační technika. Několik dobrovolníků jde za dveře, zbylá skupina si přečte libovolný novinový článek (zprávu s mnoha fakty) a vybere jednoho, který jej přetlumočí prvnímu

z dobrovolníků. Dobrovolníci postupně přicházejí a navzájem si tlumočí obsah článku, který je stále zkomolenější. Na závěr se přečte původní verze Zprávy. Technika se týká fám a pomluv a podněcuje k řadě otázek – jak vznikají pomluvy, kolik je na nich pravdy, jakou s nimi mají děti zkušenost, jak s cítí ten, kdo se stane obětí nějaké fámy, může to narušit vztahy v kolektivu...? Poslední hra se jmenuje: *Ruka* (40min.) – technika na pohlazení, povzbuzení, posílení sebevědomí. Je důležité dbát na správné vysvětlení, aby všem byl jasný její účel. V průběhu techniky je lepší vzkazy sledovat a při porušení pravidel hru zastavit a znovu vysvětlit. Každý obkreslí na papír svoji ruku, podepíše ji a pošle sousedovi, ten mu do ní napíše to, co by si měl ve svém životě a své povaze „podržet“ ze svých dobrých vlastností a pošle ji dál. Na závěr probíhá: Zpětná vazba. Žákům se rozdají námi připravené dotazníky, které vyplní.

Sociometrie probíhá ve dvouhodinovém bloku. Na začátku se opět představíme a seznámíme žáky s průběhem sezení. Následuje první hra: *Úvodní runda* (všichni sedí v kruhu a postupně odpovídají na zadanou otázku, včetně lektorů). Příklad otázky: „Co potřebuješ ke štěstí?“. Dále pokračuje tzv.rozehříváčka: *Nálet* (15-20 min.). Nejdříve se děti seřadí podle toho jak se cítí ve vztahu k životnímu štěstí nebo smůle. Dáme dětem čísla „nešťastní“ mají čísla nejvyšší. Poté se hraje hra. Ve čtyřech rozích místnosti se stanoví úkryty, na povel „nálet“ se děti rozprchnou do některého z úkrytu. Ten, kdo má nejvyšší číslo, jde k lektorovi pro lísteček (na jednom z lístečků je značka, která znamená, že celý úkryt je zničen a všichni ztrácí život). Hra se opakuje desetkrát. Na konci se sečte, kolik měl kdo zásahů a seřadí se do řady. Vznikne konfrontace mezi výsledkem v jednoduché experimentální situaci a vlastním zařazením na počátku. Po té následuje: *Zadání námi připraveného dotazníku* (45 min.). Na konci se zeptáme, jak se jim dotazník vyplňoval, která otázka pro ně byla nejtěžší, která nejsnazší atd. Dotazník má za úkol zjistit oblíbenost či neoblíbenost a zařazení žáka ve třídě. Na závěr probíhá Zpětná vazba na základě dotazníků, které nám žáci před odchodem vyplní.

Druhý blok je zaměřený na vztahy ve třídě, spolupráci, komunikaci, prevenci šikanování a končí pozitivní zpětnou vazbou. Dělí se na jednotlivé dílčí úseky, během kterých se střídají různé typy her zaměřené na dané téma.

Na začátku sezení se opět navzájem představíme a seznámíme žáky s náplní setkání. Po té následuje první hra: *Úvodní rund* – co jim šlo hlavou od minulého setkání, zda jsou zvědaví na výsledky sociometrie, zda je napadají další témata, kterými bychom se mohli zabývat příště...Dále zařadíme tzv. rozehríváčku s názvem: *Prostěradlo*(15min.). Na zem se položí velké prostěradlo, na které si všichni žáci vstoupnou. Mají za úkol, aniž by se z nich jediný postavil nohou mimo prostěradlo, ho obrátit na rubu. Jakýmkoliv způsobem. Dále pokračujeme zařazením: *Výsledků sociometrie* (10min.). Sdělujeme jen kladné věci. Můžeme sdělit i jména nejoblíbenějších studentů s kladnými vlastnostmi. Vyzveme ostatní, aby se na ně podívali, můžeme přečíst jejich jména poblahopřát jim. Tito žáci se mohou stát našimi spojenci a v průběhu programu nám pomáhat (neznamená to upřednostňovat je před ostatními). Pokračujeme hrou: *Balónky a kotvy* (30 min.). Každý dostane předtištěný papír se třemi kotvičkami a třemi balónky, které vyplní: 1) v tuto chvíli (nálady, pocity), 2) dlouhodoběji (racionální, rozumově uvědomované věci), 3) co mohu dělat, aby se obsah kotviček vyprázdnil. Pokud s tím nemohu dělat nic, co mám dělat, aby mě to tolik netrápilo. Do balónků děti vyplňují, co je povznáší, co jim dělá radost. Pokud nejsou děti proti, ať si své odpovědi společně sdělí. Diskuse může směřovat k tomu, že určité věci nás trápí, my je musíme nést a jak se nám to daří. Cílem techniky je uvědomění si svých pocitů a zamyšlení nad tím, co mi sílu dává a co mi ji bere. Důležité je klást otázky, nechat děti sdělovat si své pocity, zkušenosti. Měla by vést k povzbuzení. Pokud se vyskytne někdo takový, kdo má balónek prázdný nebo skoro prázdný, můžeme vyzvat ostatní, aby mu pomohli najít něco dalšího, co by tam mohl vepsat, případně aby mu pomohli najít nějaké jeho vlastnosti, schopnosti a dovednosti, které by pomohly v řešení věcí, které dotyčného trápí. Můžeme zařadit místo hry balónky a kotvy i

hru: *Společný dům* (45 min.). Průběh: 1) Motivace – můžete si postavit společný dům podle vašich představ, kde můžete mít úplně cokoli a kde vám bude dobře. 2) Technika může probíhat verbálně, děti se mohou během kreslení domlouvat. V tomto případě můžeme techniku rozšířit a nechat každou skupinu vypracovat pět pravidel, která budou všichni v domě dodržovat. Předem je vyčleněn jeden pozorovatel, zapisovatel, jehož úkolem je zachytit pokud možno vše, co se ve skupině při tvoření domu odehrává. 3) Prezentace jednotlivých domů (pravidel). Pozorovatel pak přečte své postřehy. 4) Diskuse, jak se komu pracovalo, jak se kdo v domě cítí, chtěli by tam opravdu žít, co kdo maloval (děvčata malují spíše detaily – zdobí, chlapci ty podstatnější věci – obvodové zdi)? Mají společné prostory, co by v nich dělali? Má každý své místo, musí se tam např. klepat? Jak se domlouvali na pravidlech, souhlasí s nimi všichni? Atd. 5) Závěrečné shrnutí. Cílem techniky je spolupráce a komunikace. Pokračujeme hrou: *Míček*, což je tzv. rozehřívačka. Děti si mají co nejrychleji poslat míček (nejrychlejší způsob je udělat z rukou tunýlek a nahoře do něj míček pustit). Následuje scénková hra: *Komunikace* (20min.). Dva dobrovolníci dostanou lístečky s úkoly. Jeden má vyprávět film nebo obsah oblíbené knížky a druhý se má při poslechu nudit a dávat najevo, že ho to nezajímá. Další dva mají stejný úkol, ale s tím rozdílem, že ten druhý naslouchá. Probíhá diskuse: Co děti viděly? Jak se cítili vypravěči? Co dělat, když někdo říká něco, co nás nezajímá? Co pro ně znamená naslouchání či nenaslouchání. Poslední hra: *Kruhy* – vnitřní a vnější, dvojice proti sobě si navzájem říkají, co se jim na druhém líbí. Na závěr probíhá *Zpětná vazba* na základě dotazníků, které nám žáci před odchodem vyplní.

9.2 Třicetičlenná skupina dětí ve věku 13 let

Třetí blok je zaměřený na prevenci závislosti, kouření, drogy, prevence rasismu a nebezpečí drog. Dělí se na jednotlivé dílčí úseky, během nichž se střídají různé typy her zaměřené na dané téma.

Na začátku sezení se opět navzájem představíme a seznámíme žáky s náplní setkání. První hra je se jmenuje: *Úvodní runda*. Ptáme se žáků, které z témat o nichž jsme se zmínily už slyšeli, kde a od koho...Následuje hra: *Místa si vymění* (5min.). Sedí se v kruhu. Lektor zadává pokyny typu: místa si vymění ti, kteří zkoušeli kouřit, ti kteří kouří, kteří si vzali drogu, kouřili marihuanu... Pokračujeme s hrou: *Být sám sebou*(a nechat druhé býti sami sebou) (40 min.). Technika se skládá z několika částí, důležité je nechat prostor zkušenostem dětí, podněcovat diskusi vhodnými dotazy. 1) Palec nahoře – palec dole – každý si spojí své ruce a zkoumá se, kdo má jaký palec nahoře. Otázkou je, co je správně – levý nebo pravý nahoře? Pak si dají nahoru ten palec, který tam přirozeně nemají – je to nepohodlné, stejně tak je nepohodlné chovat se jako někdo jiný, změnit své přirozené chování. 2) Nějaký text na téma „být sám sebou“. 3) Na tabuli napsat citát od Exupéryho: „Člověk je tím větší, čím více je sám sebou“. Pozn.: Dětem se toto téma velice líbilo a považovaly je za nejdůležitější. Být sám sebou je nejlepší prevence před jakoukoliv závislostí. Následuje tzv. rozechříváčka: *Kompoty*. Sedí se v kruhu na židlích a jeden stojí uprostřed . Určí se, kdo je jaké ovoce. Stačí jen čtyři druhy. Ten uprostřed řekne např. místa si vymění hrušky a švestky. Žáci s tímto ovocem si musí vstoupnout a rychle si najít jiné volné místo. Ten co je uprostřed využije zmatku a najde si svoji volnou židli. Na koho židle nevybyla, tak ten jde doprostřed a určuje novou výměnu on. Následuje hra: *Brainstorming* na téma drogy (15min.). Během dvou minut napsat, proč je dobré být zdravý, proč je dobré nebrat drogy. Každá skupina si zvolí svého mluvčího, ten sečte důvody. Skupina s nejméně důvody je přečte, ostatní mluvčí vždy jen doplní to, co ještě nebylo přečteno. Pokračujeme hrou: *Co je droga* (15min.) – a) muchláž – každý dostane papír A4, do kterého znázorní co je droga (příp. co dělá s člověkem), na konci hry každý „drogu“ zmuchlá, zničí. (s dětmi se lze bavit o tom, jak si myslí, že lze drogu nejlépe zničit). b) definice drogy – společně vymyslet, napsat na tabuli. Dále je hra: *Co droga bere* (20min.) – ve skupinách si děti na jednotlivé lístečky napíší hodnoty,

kterých si váží (3-5 hodnot podle počtu dětí). Lístičky dáme do klobouku. Vybereme jedno razantnější dítě, které bude představovat drogu. To vytahuje jednotlivé lístičky z klobouku a rozhoduje, jestli danou hodnotu coby droga zničí nebo zachová. Cílem techniky je ukázat, že droga většinu hodnot v důsledku ničí – bere. Následuje hra: *Odmítání* (30min.) – na začátku je dobré zdůraznit, že umět odmítnout se hodí i pro jiné životní situace než jen pro setkání s drogou. Existuje několik způsobů odmítání, každý se hodí pro jinou situaci. Průběh techniky: a) děti sedí v kruhu, uprostřed stojí dvě židle, vyzveme dva dobrovolníky (jsou-li děti pasivní, necháme „nabízeče“ vybrat si odmítáče). Jeden z nich nabízí drogu, kterou představuje libovolný předmět a druhý se snaží odmítat. Necháme vystřídat několik dvojic. b) Diskuse o tom, co děti viděly, co si myslí: • některé důležité postřehy, které je dobré zmínit. • střídání důvodů je nepřesvědčivé. • pokud nechci vzít, nevést dialog. • soulad mezi řečí těla a slovy – krok dozadu, zkřížit ruce, nesmát se, nedovolit doteky. • nikdy nebrat drogu do ruky. c) Probrat různé způsoby odmítání. Předposlední hra: *Kuřáci x nekuřáci* (20min.). Vytvoříme dvě skupiny - „kouřící a nekouřící“, každá obhajuje svůj postoj. Po diskusi má každý možnost změnit místo. Poslední hra: a) *Závěrečná imaginace* (20min.)-Průběh: 1) Každý si najde pohodlnou pozici a zavře oči, může hrát příjemná hudba. Navodíme dětem představu, že se vrací po dlouhé době domů (např. z cesty po vesmíru), koho si představí, že je vítá? Mohou to být i lidé, kteří již odešli z tohoto světa, kdokoliv. Pomalu imaginaci ukončíme a necháme je otevřít oči. 2) Děti napíší, které osoby viděly, pak jim přiřadí nějakou vlastnost (ty vlastnosti, které dáváme svým blízkým máme my sami). 3) Vytvoříme skupinky dětí (10 osob), kde si děti vypsané vlastnosti přečtou s úvodní větou: „Jsem...“ 4) Závěr – diskuse: komu to bylo příjemné, komu ne, objevovali se lidé nebo ne + rozbor a shrnutí smyslu techniky. Cílem techniky je nechat děti uvědomit si, že mají okruh svých lidí, které mají rády, a kteří mají rádi je, že nejsou sami. Zároveň je to technika na podporu sebevědomí a sebepoznání. pozn.: Tento blok je časově náročný,

přesto se tato technika doporučuje uskutečnit). b) *Jsem, mám, umím* (25min.). Na papír, který si děti připevní na záda, se napíše tato tři slova (Jsem, Mám, Umím). Děti chodí po třídě a vzájemně si doplňují odpovědi (jen pozitivní!). Tato hladící technika je zároveň i technikou na spolupráci. Děti se snaží najít nejefektivnější a nejrychlejší způsob hry (vytváří hady). Na závěr probíhá *Zpětná vazba* na základě dotazníků, které nám žáci před odchodem vyplní.

Čtvrtý blok je zaměřený na žebříček hodnot, partnerské vztahy a vztahy k rodičům. Dělí se na jednotlivé dílčí úseky, během nichž se střídají různé typy her zaměřené na dané téma.

Na začátku sezení se opět navzájem představíme a seznámíme žáky s náplní setkání. Jedna z prvních her se jmenuje: *Úvodní runda* – Čím strávím nejvíce času? Co nejraději dělám? Následuje hra: *Koláč energie* (25 min.) – Průběh: a) Každý dostane papír A4 a přeloží jej na polovinu, do jedné poloviny nakreslí kruh. Kruh značí 24 hodin. Děti mají za úkol rozdělit jej podle toho, kolik času a čím denně stráví. b) Do druhé poloviny nakreslí znovu kruh a rozdělí jej podle toho, jak by si přály, aby to bylo. c) Diskuse: kde byl rozdíl největší (při velkém rozdílu mezi ideálem a realitou je možná tenze, nespokojenost)? Co se s tím dá dělat? Můžeme zavést řeč na význam času pro člověka, k čemu je dobrý, na plýtvání časem a co s tím vším dělat. Cílem techniky je uvědomit si způsob využívání svého času, který je konfrontován s ideální představou. Čas je důležitý pro realizaci našich plánů a snů, v něm realizujeme všechny vztahy a hodnoty. Když ho vyplýtvám už nikdy se nevrátí. Všechno v lidském životě má svůj čas. Následuje tzv. rozechříváčka, kterou si žáci sami vyberou. Pokračujeme hrou: *Srdce na trhu* (40min.) – Průběh techniky: a) Nahlas přečteme zadání. b) Každá skupina dostane zadání a patnáct minut na to, aby vybrala nejvhodnějšího příjemce. c) Mluvčí každé skupiny představí vyvoleného pacienta a uvede důvody proč právě ten. Lektor píše důvody a na tabuli nebo velký papír. d) Prostor pro diskusi, případně pokus o shodnutí se na jednom příjemci. e) Závěr

+ rozbor. Cílem techniky je zamyšlení. Žádná z uvedených variant není ta správná, ale jsou různé hodnoty. Každý vnímá jako důležité něco jiného a děti tak mají příležitost být konfrontováni s hodnotovým systémem toho druhého, což nás opět přivádí ke vzájemnému respektu a toleranci. Dále je to také technika komunikační. Úkolem je domluvit se ve skupině a před ostatními obhájit svůj názor. Následuje tzv. rozehríváčka, kterou si opět žáci sami vyberou. Po té následuje hra: *Vztahy chlapci – děvčata* (45 min.) Brainstorming. Co se mi líbí/nelíbí na chlapcích/děvčatech. Žáci jsou rozděleny do několika chlapeckých/dívčích skupin. Mají dvě minuty na každou otázku. Při společné prezentaci začínají opět ti s nejméně poznámkami, ostatní pak pouze doplňují. Počkáme až své poznámky přečte celá skupina chlapců/děvčat, pak dáme prostor na námitky, postřehy, diskusi. Pokračuje hra: *Rodiče versus partneři*. Každý dostane předlohu s mužskou a ženskou postavou a předlohu opačného pohlaví a dovnitř napíše: a) kladné vlastnosti matky, b) kladné vlastnosti otce. Ven napíše: a) záporné vlastnosti matky, b) záporné vlastnosti otce. Nahlas se přečtou pouze kladné vlastnosti. Dovnitř druhé postavy se popíše ideální partner a ven jaký nesmí být. Čte se obojí. Ve společné diskusi se pak mluví o tom, jak dalece jsou ochotni z představy ideálního partnera slevit a jak to ve vztazích chodí. Cílem je uvědomění si rozdílů mezi děvčaty a chlapci, kladně i záporně vnímaných, vyjasnění si vzájemných problémů. Následuje tzv. rozehríváčka, kterou si opět žáci sami vyberou. Poslední hra: *Diplom*. Hladivá technika, kdy si mezi sebou napíší pochvalný diplom. Na závěr probíhá Zpětná vazba na základě dotazníků, které nám žáci před odchodem vyplní. Rozloučíme se, vše shrneme, jelikož dvojice lektorů je ve třídě naposledy.

10 Výsledky šetření a jejich interpretace

10.1 Výsledky práce v bloku 1

V prvním bloku jsem se zabývala technikami zaměřenými na seznamování, sebepoznání, spolupráce v kolektivu. Sezení probíhalo ve speciálně vybrané třídě, abychom nebyli během programu rušeni. Děti byly velice aktivní. Nevydržely dlouho při jedné hře. Museli jsme dodatečně vymýšlet pro ně další hry. Moc se jim nechtělo mluvit o sobě. Když už nějaké dítě mělo nějaký kroužek, tak mimo školu a ostatní spolužáci neměli tušení, co kdo dělá. Přišlo mi, že se stydí vyjádřit, aby se neshodily před ostatními. Z dotazníků vyplynulo, že děti nejvíce bavily aktivní, pohybové hry, při kterých nemusely o sobě nic prozrazovat. Přesto byli rády, že se dozvěděly nějaké nové informace o svých spolužácích, ale to nám napsaly až ve zpětné vazbě. V programu to nikdo nepřiznal. Na základě zpětných dotazníků a mojí zprávy z tohoto bloku mohu říci, že průběh prvního setkání proběhl relativně v normě.

Tabulka č. 1 - Výsledky hodnocení bloku 1.

	Pozitivní hodnocení v %	Neutrální hodnocení v %	Negativní hodnocení v %
Hodnocení programu	71	28	1
Přínos pro kolektiv	54	44	2
Význam pro jednotlivce	57	41	2
Spokojenost s lektory	76	24	0

Pozn.: Uvedeno v %, protože ne vždy se programu zúčastnil plný počet dětí.

10.2 Výsledky práce v bloku 2

Ve druhém bloku jsem se zabývala technikami zaměřenými na vztahy ve třídě: spolupráce, komunikace, prevence šikanování, pozitivní zpětná vazba žáků ve třídě navzájem. Žáci se dozvěděli několik zajímavých nových informací o svých spolužácích. Při hrách společně komunikovali a spolupracovali. Děti byly rády, že nemusí mít vyučování, a tak se více zapojovaly i do her, při kterých musely říkat něco o sobě. Z dotazníků vyplynulo, že je nejvíce bavily aktivní, pohybové hry. Mile nás překvapily, protože byly během programu ochotné vyptávat se i svých spolužáků, co se jim líbí. O šikaně toho ale moc nevěděly. Na základě zpětných dotazníků a mojí zprávy z tohoto bloku mohu říci, že průběh druhého setkání proběhl lépe, v přátelštější a trošku otevřenější atmosféře.

Tabulka č. 2.- Výsledky hodnocení bloku 2.

	Pozitivní hodnocení	Neutrální hodnocení	Negativní hodnocení
	v %	v %	v %
Hodnocení programu	71	29	0
Přínos pro kolektiv	59	40	1
Význam pro jednotlivce	62	37	1
Spokojenost s lektory	83	17	0

Pozn.: Uvedeno v %, protože ne vždy se programu zúčastnil plný počet dětí.

10.3 Výsledky práce v bloku 3

Ve třetím bloku jsem se zabývala technikami zaměřenými na prevenci závislosti kouření, drogy, hráčství, prevence rasismu, nebezpečí sekt. Z dotazníků je znát úspěch tohoto programu. Zlepšení jsou znatelná. Děti se shodly, že se jim kouření, drogy,... nelíbí. Nejenom v dotaznících to uváděly, ale nebály se říci svůj názor i v programu před ostatními. Už se nestávalo, aby se navzájem urážely. Byl vidět větší pokrok v toleranci. Uvědomovaly si, co vše může být droga a o co by přišly, kdyby byly závislé na tvrdé droze. Stanovily si hranice, kam až by zašly kvůli získání drogy. Z dotazníků vyplynulo, že by mezi sebe nepustily nikoho, kdo by je naváděl k drogám a gemblérství. Ke kouření měla většina odpor, jen v programu se někteří chlapci přiznali, že to už zkusili. Přesto do dotazníků uváděli, že by nechtěli trvale kouřit. Mohu zhodnotit, že sezení opět přineslo ovoce. Program primární prevence se tu jeví jako účinný. Na základě zpětných dotazníků a méj zprávy z tohoto bloku mohu říci, že průběh třetího setkání proběhl opět v lepší atmosféře než předchozí sezení.

Tabulka č. 3 - Výsledky hodnocení bloku 3.

	Pozitivní hodnocení	Neutrální hodnocení	Negativní hodnocení
	v %	v %	v %
Hodnocení programu	75	25	0
Přínos pro kolektiv	64	36	0
Význam pro jednotlivce	69	31	0
Spokojenost s lektory	91	9	0

Pozn.: Uvedeno v %, protože ne vždy se programu zúčastnil plný počet dětí.

10.4 Výsledky práce v bloku 4

Ve čtvrtém bloku jsem se zabývala technikami zaměřenými na hodnotový žebříček, partnerské vztahy, vztahy k rodičům, plány do budoucna. Snažila jsem se v tomto závěrečném bloku dětem přiblížit, že je důležité, aby měly na vše svůj názor a nenechaly se ovlivnit od jiných. Dívky v dotaznících odpovídaly rozumněji a vyvráleji než chlapci. Dívky více zaregistrovaly vztahy mezi partnery. Chlapce ještě toto téma moc nezajímalo. Děti mají za sebou společný výlet na hory a i letní víkendový výlet. Vznikla nová přátelství. Do dotazníků nám uváděly, že už spolupracují více jako kolektiv a začleňují i outsidersy. Prosily nás, abychom s nimi jely na třídní víkendový výlet. Do zpětných vazeb nám psaly, že je náš program moc baví, a že i oni pociťují zlepšení komunikace mezi sebou. Přály by si, aby se primární program dělal u nich častěji. Že pozitivně ovlivňuje jejich kolektiv. Z dotazníků vyplynulo, že chlapcům se více líbili aktivní, pohybové hry. Kdežto dívkám se nyní více líbily hry, při kterých se řešily problémy chlapec x dívka. Více poslouchaly názory chlapců, než oni ty jejich.

Tabulka č. 4 - Výsledky hodnocení bloku 4.

	Pozitivní hodnocení v %	Neutrální hodnocení v %	Negativní hodnocení v %
Hodnocení programu	81	19	0
Přínos pro kolektiv	79	21	0
Význam pro jednotlivce	77	23	0
Spokojenost s lektory	99	1	0

Pozn.: Uvedeno v %, protože ne vždy se programu zúčastnil plný počet dětí.

ZÁVĚR

Celkově lze z výzkumu vyvodit, že se vztahy na konci sedmé třídy oproti začátku šesté třídy výrazně zlepšily. Mezi dětmi vznikla nová přátelství, jsou k sobě více ohleduplnější a ochotnější si navzájem pomáhat. Outsideri se začlenili do skupiny a už tak nevyčnívají jako na počátku. Třída je zapojuje do aktivit a už je nevyčleňuje, ani nijak nediskriminuje. Ráda bych také zmínila, že ještě donedávna nebyly v České republice vůbec známy programy primární prevence. Ani já jsem je na ZŠ nezažila. Je to teprve záležitost několika málo let. Mrzí mě, že moje třídy na základní a střední škole neměly možnost využití těchto programů. Určitě bychom pak mezi sebou lépe komunikovali. Názorně je to znát na třídních srazech, kterých se účastní jen málo spolužáků. Většina nemá zájem nadále rozvíjet vztahy a udržovat komunikaci. Právě z důvodu rozrůstajícího se odcizování je důležité, vést děti již od ranných let k větší ohleduplnosti a soudržnosti, aby se naučily mezi sebou komutovat. Protože jediné díky informovanosti a vzdělanosti v této oblasti můžeme dospět k větší toleranci a pochopení druhých.

SHRNUTÍ

Ve své práci jsem se zabývala „Dynamikou malých skupin“. Zaměřila jsem se na skupinu dětí ve věku dvanáct až třináct let. Celkově jsem se snažila pojmout tuto problematiku spíše ze strany sociálního pracovníka, ale nevyhnula jsem se problematice týkající se i učitelů. A to z toho důvodu, že mnou vybraná skupina, byla skupina žáků ZŠ.

Cílem práce bylo poukázat, jak se vyvíjely vztahy ve skupině třídy v průběhu dvou let. Výsledkem bylo zjištění, že díky Primárnímu programu a programům školního psychologa došlo k zlepšení komunikace a vzájemných vztahů ve skupině žáků.

SUMMARY

In my thesis I dealt with the “Dynamics of small groups”. In the theoretical part I worked up the technical literature, the practical part is focused on a group of children between 12 and 13 years of age. I tried to look at the topic from a social worker’s point of view; still, I did not omit the questions concerning the teachers as well. It is because the group I focused on was a group of primary school pupils.

The objective of the thesis was to show, how the relations had developed in the group during a period of two years. The findings have proven that thanks to the Primary programme and the programmes of school psychologist the communication and mutual relations in the group of pupils improved.

Seznam použité literatury

BATTEGAY, R. *Člověk ve skupině*. I.díl. Kosmonosy: PL KÚNZ, 1977 ISBN 978-80-7021-827-3

GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-335-7

HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum 1992. ISBN 80-383-202-91

HRABAL, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: Karolinum 2003. ISBN 80-246-0319-5

KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7367-122-0

MATOUŠEK, O. A KOL. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia 2009. ISBN 978-80-200-1679-9

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-308-0

Křesťansko-pedagogická poradna: <http://www.kppp.cz/>

Zpracovala: Markéta Žáková, ICM NIDM MŠMT, září 2006.

Zdroj: <http://www.prevcentrum.cz> , <http://www.icm.cz/primarni-prevence-charakteristika>

Zdroj: <http://k161.unas.cz/texty/statnice/SP11.doc>

Zdroj: <http://www.occupationsguide.cz/cz/POVOL/povolani.aspx?Par=680.htm>

Seznam příloh

Příloha 1: Náběrový leták

Příloha 2: Přihláška do projektu Primární prevence

Příloha 3: Potvrzení o realizaci programu

Příloha 4: Zpráva z realizace programu primární prevence

Příloha 5: Manuál k zpracování zprávy

Příloha 6: Etický kodex

Příloha 7: Potvrzení o předání výsledků sociometrického šetření

Příloha 8: Potvrzení o činnosti lektora

Příloha 9: Harmonogram programu

Příloha 10: Dotazník po ukončení jednotlivých sezení :

Dotazník 1 až 5 – 6. tř.

Dotazník 6 až 11 – 7. tř.

Příloha 11: Závěrečný dotazník

Příloha 1: náběrový leták:

Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna
nabízí možnost stát se
LEKTOREM PRIMÁRNÍ PREVENCE
SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ
v projektu

Posilování pozitivních hodnot a postojů u dětí a mládeže

Co nabízíme?

1. Školení v rozsahu 80 hodin pro práci v oblasti primární prevence na školách + certifikát o absolvování
2. Zajímavou praxi (např. možnost naučit se pracovat se skupinovou dynamikou)
3. Získání osobních zkušeností s možností pravidelné supervize
4. Účast na semináři k problematice primární prevence
5. Možnost výdělků (ne příliš vysokého, ale každá kačka dobrá☺)

Co požadujeme?

1. Zájem o práci v oblasti primární prevence
2. Ochota zavázat se ke spolupráci na dva roky
3. Zpracování reflektující zprávy z každého setkání se třídou
4. Negativní postoj k užívání návykových látek a minimálně po dobu spolupráce s KPPP neužívání žádné nelegální návykové látky.
5. Schopnost zaplatit část poplatku na školení ve výši XX,- Kč

Co vítáme?

1. Zkušenosti v práci s dětmi a mládeží 11-16 let.

Více informací naleznete v příloze.

Případné dotazy rádi zodpovíme na

tel: 222 322 624 nebo na mailové adrese prevence@kppp.cz

Příloha 2: Přihláška do projektu Primární prevence

PŘIHLÁŠKA

DO

**PROJEKTU PRIMÁRNÍ PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH
JEVŮ**

POSILOVÁNÍ POZITIVNÍCH ŽIVOTNÍCH HODNOT A POSTOJŮ

JMÉNO:	PŘÍJMENÍ:
MOBILNÍ TELEFON:	E-MAIL:
ŠKOLA:	
STUDIJNÍ OBOR:	
Mám zájem o zapojení do projektu primární prevence sociálně patologických jevů POSILOVÁNÍ POZITIVNÍCH ŽIVOTNÍCH HODNOT A POSTOJŮ, který realizuje Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna.	
Dne:	Podpis:

Příloha 3: Potvrzení o realizaci programu

KŘESŤANSKÁ PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA

Praha 8, Perneroва 8, tel.: 222 322 624

POTVRZENÍ O REALIZACI PROGRAMU

ŠKOLA			
ADRESA ŠKOLY			
KONTAKTNÍ OSOBA VE ŠKOLE		Jméno:	
		Funkce:	
		Telefon	
		Mail kontakt:	
JMÉNA A PŘÍJMENÍ LEKTORŮ			
TRÍDA:		POČET ŽÁKŮ:	
DATUM REALIZACE:		ČAS:	
PŘÍTOMNOST UČITELE NA PROGRAMU	ANO	NE	
	Jméno a příjmení učitele:		
Setkání číslo:			
TÉMA SETKÁNÍ			

DATUM:

PODPISY LEKTORŮ:

PODPIS KONTAKTNÍ OSOBY VE ŠKOLE A RAZÍTKO ŠKOLY:

Příloha 4: Zpráva z realizace programu primární prevence

ZPRÁVA Z REALIZACE PROGRAMU PRIMÁRNÍ PREVENCE SOCIÁLNĚ NEŽÁDOUCÍCH JEVŮ

ŠKOLA			
ADRESA ŠKOLY			
KONTAKTNÍ OSOBA VE ŠKOLE	Jméno:		
	Funkce:		
	Telefon		
	Mail kontakt:		
JMÉNA A PŘÍJMENÍ LEKTORŮ			
TŘÍDA:		POČET ŽÁKŮ:	
DATUM REALIZACE:		ČAS:	
PŘÍTOMNOST UČITELE NA PROGRAMU	ANO	NE	
	Jméno a příjmení učitele:		
Setkání číslo:			
TÉMA SETKÁNÍ			
CÍLE SETKÁNÍ			
OBSAH SETKÁNÍ			
<i>Použité aktivity</i>			
<i>Metody</i>			
HODNOCENÍ PRŮBĚHU SETKÁNÍ:			
<ul style="list-style-type: none">• naplnění stanovených cílů• průběh setkání			

KONZULTACE SE ŽÁKY	ANO	NE
	Počet:	
	Téma:	
KONZULTACE S PEDAGOGY	ANO	NE
	Jméno a příjmení:	
	Funkce:	
	Téma:	
DALŠÍ INFORMACE		
ZPRÁVU VYPRACOVAL:	DNE:	
PODPISY LEKTORŮ:		
ZA KPPP PŘEVZALA:	DNE:	
PŘEDÁNO ŠKOLE:	DNE:	

Manuál ke zpracování ZPRÁVY Z REALIZACE PROGRAMU

primární prevence sociálně nežádoucích jevů

Zpráva z realizace programu je zpracována písemně a do 7 dnů od data realizace programu na škole je doručena elektronicky KPPP.

Koordinátor prevence po přijetí zprávy elektronicky potvrdí její přijetí a souhlas s vypracováním, a to do 7 dnů od doručení.

Pokyny k vypracování zprávy

Při psaní zprávy je doporučeno opřít se o zápis z konzultace a potvrzení ze školy o realizaci programu.

K jednotlivým bodům:

ŠKOLA a ADRESA ŠKOLY:

- Napište celý název školy. Můžete vycházet z razítka, kterým škola potvrdila **POTVRZENÍ O REALIZACI PROGRAMU**.

KONTAKTNÍ OSOBA VE ŠKOLE

- jméno a titul, funkce bývá obvykle školní metodik prevence, jindy výchovný poradce, či třídní učitel, také to může být ředitel nebo zástupce ředitele.
- Telefon a mail: můžete uvést školní i soukromý či oba

TŘÍDA:

- ve které byl program realizován - zvýrazněte

POČET ŽÁKŮ:

- aktuální počet žáků přítomných na programu a do závorek plný počet žáků

DATUM REALIZACE:

- kdy jste tam byli

ČAS:

- zde uveďte pouze čas, ve kterém byl realizován program, tzn. od vstupu do třídy po její opuštění.

PŘÍTOMNOST UČITELE NA PROGRAMU

- odpovídající odpověď zvýrazněte ztučněním a zvětšením písma.
- V případě, že se učitel programu účastnil, napište jeho jméno a titul

ČÍSLO A TÉMA SETKÁNÍ

- během dvou let se uskuteční tato setkání:

1. Posilování zdravého sebepojetí a sebevědomí

2.a Mapování vztahů v třídním kolektivu

2.b Posilování pozitivních vztahů v třídním kolektivu

– prevence šikanování

3. Prevence zneužívání návykových látek

4. Posilování pozitivní hodnotové orientace – prevence rizikového sexuálního chování, pozitivních gender vztahů, prevence rasismu a xenofobie, zdravý životní styl a hodnotová orientace.

Číslo označuje setkání s vámi jako s dvojicí, takže když na svém druhém setkání budete probírat např. závislosti, napište, číslo setkání bude 2. Pokud pracujete více než dva roky, bude číslo setkání vyšší než 4.

CÍLE SETKÁNÍ

- není totožné s tématem. Cíl je něco, čeho chceme dosáhnout: např.: žáci si uvědomí, že....., seznámit žáky s..., žáci budou schopni odmítnout to, co nechtějí, atp..., schopni pozitivní sebe prezentace.....
- cíle formulujte s ohledem na téma a v souladu s cíli vybírejte techniky, které použijete.
- Jde o dosažitelné konkrétní cíle, ne nic vzletného.
- Cílů nemusí být milion, stačí 2 – 3

POUŽITÉ AKTIVITY

- techniky, na kterých jsme se domluvili v rámci konzultace. Pokud používáte ty, které jste se naučili v KPPP, stačí název, v případě, že používáte svoje vyzkoušené techniky, je nutné přiložit ke zprávě popis toho, jak se hrají, pro koho jsou určeny, jaké mají cíle a omezení.

METODY

- prožitková aktivita s následnou reflexí,
- diskuze
- nácvik
- pohybová aktivita
- dotazník

Vyberte ty, které jste použili.

HODNOCENÍ PRŮBĚHU SETKÁNÍ.

Naplnění stanovených cílů: Vycházíte z toho, co jste si dali jako cíl, jehož chcete dosáhnout. To, zda se ho podařilo dosáhnout, můžete zhodnotit podle ZV, míry zapojení dětí, svých postřehů (ale podložených). Při hodnocení těchto cílů vždy hodnotíte užitek pro děti. I když setkání neproběhlo dle vašeho očekávání, může být pro žáky přínosné a naopak. Vždy napište, z čeho při hodnocení vycházíte.

Průběh setkání:

Aktivita – pasivita žáků, zda se podařilo dodržet zkonzultovaný program nebo jste program měnili, míra zájmu o téma ze strany dětí, silné a slabé momenty. Narušování programu ze strany učitelů. Vhodnost prostorů.

KONZULTACE:

Vždy zvýrazněte odpovídající variantu ztučněním a zvětšením písma.

Pokud se konzultace s pedagogy či žáky uskutečnily, napište počet (kolik jich bylo) a téma (čeho se týkaly). V případě, že se jednalo o něco závažnějšího, rozepište do přílohy:

Zakázka ze strany žáka/pedagoga, Vaše odpověď, příp. další úkoly pro následné řešení. Nezapomeňte uvést čas – 15 – 30 – 45 – 60 minut.

DALŠÍ INFORMACE:

Cokoli, co se Vám do zprávy nevešlo a KPPP by měla vědět. Jedná se však o zprávu, o kterou může požádat vedení školy, takže pokud se jedná o info, které by se škola neměla dozvědět, je třeba je napsat do přílohy.

ZPRÁVU VYPRACOVAL – jeden či oba a kdy

PODPISY LEKTORŮ:

Podepíšete, až si přijdete pro penízky.

KŘESŤANSKÁ PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA

Praha 8, Perneroва 8, tel.: 222 322 624

Etický kodex práce s výsledky sociometrického šetření

Já,, narozen/a,
zaměstnan/a ve škole.....

SE ZAVAZUJI, ŽE:

- Ke kompletním výsledkům sociometrického šetření budu přistupovat jako k citlivým údajům a nepředám je do rukou žáků dané třídy či školy, případně nepoučeným dospělým osobám.
- Nezanechám kompletní výsledky na veřejně přístupných místech.
- Kompletní výsledky sociometrického šetření předám pouze osobě /osobám, které jsou s dotazníkem a jeho specifiky seznámeny (KPPP podmiňuje předání také souhlasem žáků dané třídy, zájmem pedagoga o následnou práci s těmito výsledky). Osobám, které neprošly školením *Jak pracovat s výsledky sociometrie v třídním kolektivu*, a přitom mají zájem o informace získané ze sociometrického šetření, předám informace podle vlastního uvážení v míře bezpečné pro třídní kolektiv i jednotlivce.
- Pokud budu seznamovat žáky, či pedagogy se závěrečnou tabulkou, učiním tak se základním komentářem, abych předešel/předešla tomu, že data budou chybně interpretována. Zároveň poučím seznamované osoby o tom, že vyvěšovat výsledky z těchto tabulek na nástěnku, případně na veřejně přístupná místa, se nedoporučuje.
- Výsledky sociometrie využiji vždy s cílem prospět kolektivu i jedincům.
- Neposkytnu žákům na okraji třídy informace ze sociometrie potvrzující jejich postavení v kolektivu.
- Pokud využiji informací z výsledků šetření k potvrzení postavení sociometrických hvězd, učiním tak pouze s cílem motivovat je k větší aktivitě ve prospěch zlepšení kvality kolektivu třídy.

V Praze, dne.....
podpis

Příloha 7: Potvrzení o předání výsledků sociometrického šetření

Potvrzení o předání výsledků sociometrického šetření

Třída:

Přijal/a:

Dne:

Podpis:

Příloha 8: Potvrzení o činnosti lektora

Potvrzení o činnosti lektora:

Jméno a příjmení:

Kmenová škola:

Datum zahájení spolupráce s KPPP:

Školní rok:

Škola, v níž lektor působí:

Počet tříd:

Vzdělávací akce:

Datum realizace	Název akce	Počet absolv. hodin	Podpis koordinátora
	Posilování kladného sebepřijetí, sebe prezentace, sebepoznání		
	Mapování kolektivu a posilování pozitivních vztahů ve třídním kolektivu		
	Prevence zneužívání návykových látek		
	Posilování pozitivní hodnotové orientace, prevence rizikového sexuálního		

Konzultace k programu:

Datum	Téma	Počet tříd	Počet hodin	Podpis koordinátora

Realizace programu:

Datum realizace	Škola	Třída	Téma	Počet hodin	Podpis koordinátora

Konzultace se žáky a pedagogy:

Datum	Škola	Třída	Téma	Počet hodin	Podpis koordinátora

Supervize:

Datum	Téma	Počet hodin	Podpis supervizora

Příloha 9: Harmonogram programu

Rámcový časový harmonogram projektu

Školní rok	
září	<ul style="list-style-type: none">• první setkání potenciálních lektorů• školení pro pokračující lektory a pedagogy (12 hodin) (nebo v říjnu, podle počtu vzdělávacích skupin)
říjen	<ul style="list-style-type: none">• základní výcvik pro nové lektory a pedagogy (40 hodin)• školení pro pokračující lektory a pedagogy (12 hodin)• příprava a konzultace programu pro jednotlivé třídy
listopad	<ul style="list-style-type: none">• příprava a konzultace programu pro jednotlivé třídy• práce lektorů na školách (čtyřhodinové bloky)• konzultace lektorů se žáky• možnost dalšího vzdělávání formou přednášky zajištěné KPPP
prosinec	<ul style="list-style-type: none">• práce lektorů na školách (čtyřhodinové bloky)• konzultace lektorů se žáky• supervize KPPP
únor	<ul style="list-style-type: none">• školení pro lektory a pedagogy (16 hodin)• školení pro pokračující lektory a pedagogy (16 hodin)• konzultace před realizací programů ve třídách
březen	<ul style="list-style-type: none">• práce lektorů na školách (dvouhodinové bloky)• konzultace před realizací čtyřhodinových programů ve třídách
duben – červen	<ul style="list-style-type: none">• realizace programů v konkrétních třídách jednotlivých škol<ul style="list-style-type: none">- mapování vztahů ve vybraných třídních kolektivech (2 vyučovací hodiny)- tématické bloky (4 vyučovací hodiny)• konzultace lektorů se žáky• intervizní setkání pro lektory v průběhu či po realizaci programů• supervize pro lektory zapojené do projektu

Příloha 10: Dotazník po ukončení jednotlivých sezení

Dotazník 1 – 6. tř.

Co se vám líbilo?

Líbilo se mi elektronika,

Co se vám nelíbilo?

Nelíbilo se mi se Arduino ~~na~~ mám na kordi ~~byla na~~ psala na

popisky krásný věci,
Pro tebe osobně bylo nejhezčí?

Když jsme hráli elektroniku se se mi nikdy nestihl chytit saraken

Bylo pro vás toto setkání nějak přínosné?

Je spíš jako jsem jaká je Arduino miska

chtěla by sis s námi něčím popovídat?

Ani ne ~~ne~~ nemám o čem

Vzkazy pro Ninu:

Adělu:



Co se vám líbí? – TOTAL ALL, SUPER.

Co se vám nelíbí?

ABSOLUTLY NOTHING !!


Pro tebe osobně bys nejraději?

TY A ANONYMNÍ VZKAZY, ALE MÁM MNE MRZÍ
ŽE SE SE ROZHODLI, ŽE SE MÁM NA TU HOLEVU VYPRAVAT
Bylo pro vás toto setkání nějak přínosné?

Jo ÚPLNĚ UŠIM.

chtěla by sis s námi něčím popovídat?

O SPOUSTĚ VĚCÍ ALE NIC MĚ NENAPADÁ

Vzkazy pro Ninu: MILÁ NINO SI
MÁMA A SLEČNA  SI MOC Fajn

Adelu: MNOHO CO DODAT

I AM YOU ARE GOD, YOU ARE VERY GOD
..... I LIKE YOU I LOVE YOU.

andrijs cernak

!!

Co se vám líbilo?

Ja hea s terna rukana nystin se elsbuka. A
laby se jsne neneli škola, alespon z casti.

Co se vám nelíbilo?

To se sen zjistila se laby pracovni maji něco proti Bavi.

Pro tebe osobně bylo nejhezčí?

Vzkazy, tak se domín. co se o mě někdo myslí.

Bylo pro vás toto setkání nějak přínosné?
ano bylo.

chtěla by sis s námi něco popovídat?

Ne, nemám čas. To co jsem chtěla říct jsem řekla.

Vzkazy pro Ninu: Jsi fajn a veselá.

Adélu: Jsi moc fajn, člověk si s
tebou mluvit popovídat.



Co se vám líbilo?

~~elstila~~ líbila se mi elstila

Co se vám nelíbilo?

Nelíbilo se mi jak kluci řvali.

pro tebe osobně bylo nejhezčí?

že jsme se opět viděli.

Bylo pro vás toto setkání nějak přínosné?

nedá se říct že přínosné ale dozvěděla jsem se

že některým lidem se prostě nedá věřit.

chtěla by sis s námi něco popovídat?

Myslím že to už jsem udělala.

Vzkazy pro

Nina: jsem ráda že jsem se
zase viděla ssi fajn.

Adéla: jsem ráda že jsem se
zase viděla ssi fajn.



Co se vám líbilo?

Uplně všechno. !!

Co se vám nelíbilo?

nic.

Pro tebe osobně bys nejcenějí?

Ano. To je věta.

Bylo pro vás toto setkání nějak přínosné?

Ano, dozvěděl jsem ^{to} věci co jsem nevěděl.

chtěla by sis s námi něčím popovídat?

Už ani ne. (možná)

Vzkazy pro Ninu:

Adělu:

} jste super!

!!

Co se vám líbilo?

To fakt tentokrát neum.

Co se vám nelíbilo?

Tentokrát nebylo moc hej,

A musela jsem být ve dvorci s KUBATEM!

Co pro tebe osobně bylo nejhezčí?


Odpovědělo se na jednu otázku kterou jsem chtěla.

Bylo pro vás toto setkání nějak přínosné?

Ani ne.

Chtěla by sis s námi něčím popovídat?

Ani ne.

Vzkazy pro Ninu: Hej se hezky ~~se~~ 
~~se~~ ~~se~~ ~~se~~

Adělu: Užij si svatbu
a ať vám to spolu
klope!



Co se vám líbilo?

Vše, všechny hry a naše dítku bylo zajímavé!

Co se vám nelíbilo?

Nelíbilo se mi jen, že naši kluci
rasili.

Pro tebe sehně byles nejcanější?

To, že jste sem vůbec přišli a zdrželi
naš od učení a, že jste to s námi
vydrželi.

Bylo pro vás toto setkání nějak přínosné?

Určitě, poznali jsme možná i trochu
více své spolužáky.

Mělo by sis s námi něčím popovídat?

Ani ne! Zatím mi vše klape a nemám
zatím problémů.

Vzkazy pro

Ninu:

Brzo se taky volej a
budeš stále tak veselá!

Adělu:

Hodně štěstí v manželství!
Ať ti to vyjde.



Co se vám líbilo? *(Vše bylo zábavné!)*
A vše mě bavilo!

Co se vám nelíbilo? *(Nic co bych vytkla!)*
(až na chování mých spolužáků)

Co pro tebe osobně bylo nejhezčí?
že jsme si povídali na rovinu!

Bylo pro vás toto setkání nějak přínosné?
Ano jistě ano
A zjistila jsem co si o mě myslí kamarádi a co mám zlepšit!

chtěla by sis s námi něco popovídat?
Ne, ale děkuji!

Vzkazy pro Ninu: *Hodně zdraví a štěstí!*

Adělu: *Šťastnou a veselou svatbu!*



Co se vám líbilo?

Líbilo se mi poslední hra.

Co se vám nelíbilo?

Líbilo se mi všechno.

Pro tebe osobně bylo nejhezčí?

Rozkládání si o LAŠCE.

Bylo pro vás toto setkání nějak přínosné?

Ano bylo pro nás mě přínosné.

chtěla by sis s námi něčím popovídat?

Vzkazy pro Ninu: *buďte se vždy*

Adélu: *Ladka je krásný básník
máš si ho*



M. B.

Co se vám líbilo?

Mě se líbily všechny hry.

Co se vám nelíbilo?

Mě se líbilo všechno. :)

Co pro tebe osobně bylo nejzajímavější?

Že jsme se kase celá třída byla pohromady a
vypravěli jsme lepší kolektiv.

Bylo pro vás toto setkání nějak přínosné?

Ano, bylo. Dozvěděla jsem se nové věci.
a naučila jsem se nové hry.

Chtěla by sis s námi něco popovídat?

Ne, nechtěla. Myslím si, že je mi vše jasné.

Vzkazy pro Ninu : Ahoj Nino!

Jsi dobrá holka :)

Adělu : Ahoj Adéle!

Přeju ti krásnou
svatbu! :)



Co se vám líbilo?

Vše

Co se vám nelíbilo?

všechno se mi líbilo

Pro tebe osobně bylo nejhezčí?

lepší papírky, recese

Bylo pro vás toto setkání nějak přínosné?

pokud si povídáme o něčem jiném, a to je dobré

Mělo by sis s námi něčím popovídat?

O holkách

Vzkazy pro Ninu:

Adélu:



Příloha 11: Závěrečný dotazník

1) Které z předešlých setkání Tě nejvíce zaujalo?

- a) první (techniky zaměřené na seznamování, sebezpoznání, spolupráci v kolektivu)*
- b) druhé (techniky zaměřené na spolupráci, komunikaci, prevence šikanování)*
- c) třetí (techniky zaměřené na prevenci závislostí, kouření, drogy, prevence rasismu)*
- d) čtvrté (techniky zaměřené na žebříček hodnot, partnerské vztahy, vztahy k rodičům)*
- e) žádné*

Z jakého důvodu?

2) Jaká technika (hra) pro Tebe měla největší význam?

3) Ovlivnil program nějakým způsobem vztahy ve třídě?

- a) ano, velmi*
- b) částečně ano*
- c) spíše ne*
- d) vůbec ne*

Pokud ano, jak:

4) Myslíš si, že tento program pomohl někomu z tvých spolužáků?

Podle čeho tak soudíš?

5) Byl program užitečný pro tebe osobně?

Jestliže ano, tak v čem?

6) Ohodnot' známkou přístup lektorů (1-5 jako ve škole)

7) Ohodnot' známkou náplň setkání (1-5 jako ve škole)

Měl/a bys zájem o konzultace?

Vzkaz pro Ninu :

Vzkaz pro Adélu :